

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Área de Língua Portuguesa



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

**Maria da Graça
Neves Bizarro
Santos**

**O desenvolvimento de competências
de escrita: o impacto do PNEP no
Agrupamento do Paião**

Trabalho de Projecto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Pedro Balaus Custódio.

agradecimentos

A todos os que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Ao Professor Doutor Pedro Balaus Custódio, pelo profissionalismo, disponibilidade e orientação.

À Direcção do Agrupamento de Escolas do Paião pela disponibilidade demonstrada.

Aos colegas do Agrupamento que gentilmente se prontificaram a preencher os inquéritos.

Ao Élio, à Diana, ao Tiago pela compreensão e incentivo constante.

Aos amigos que me acompanharam e apoiaram neste percurso.

palavras-chave: didácticas, produção textual, Agrupamento de Escolas do Paião, formação PNEP

resumo:

O domínio de competências de escrita assume um papel de relevo no sucesso educativo dos alunos e funciona como factor de inserção social. Compete ao professor criar as condições favoráveis à aquisição e ao desenvolvimento dessas competências, contribuindo para a formação de escreventes hábeis e competentes, capazes de corresponderem às exigências da sociedade actual em constante mudança.

O presente estudo foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas do Paião e pretendeu avaliar o impacto causado pela formação promovida pelo Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) no que se refere às práticas implementadas na produção textual.

A metodologia utilizada baseou-se na aplicação de um inquérito que abrangeu a totalidade dos professores com formação PNEP em exercício de funções no agrupamento, no ano lectivo de 2009/10. Procedeu-se à análise e interpretação dos resultados, integrando-os no contexto a que se reportam, ou seja, o Agrupamento do Paião e as dinâmicas que lhe são inerentes.

Os resultados obtidos apontam para uma mudança efectiva nas práticas quotidianas dos professores, referem o uso de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas do ensino da língua e a dinamização de projectos diversos que contextualizam e dão sentido ao acto de escrita. Os reflexos são bastante positivos e indiciam que o caminho a seguir passa pelo acesso a formação credível que alie e articule a actualização de conhecimentos teóricos e a respectiva aplicação prática acompanhada.

keywords: didactics, textual production, Paião Group of Schools, PNEP trained

abstract:

The mastery of writing skills assumes a prominent role in the educational success of students and is a key to social inclusion. It's the teacher's duty to create favourable conditions to the acquisition and development of these skills, contributing to the formation of skilled and competent writers, able to satisfy the demands of the constantly changing modern society.

This study was conducted at the Paião Group of Schools with the purpose of assessing the impact of the training program sponsored by the National Portuguese Teaching Program (PNEP) in relation to the practices implemented in textual production.

The used methodology was based on the application of a survey covering the whole of the PNEP trained teachers serving on the group, in the academic year of 2009/10. The survey was followed by the analysis and interpretation of results, integrating them in the context to which they relate, i.e., the Paião Group of Schools and the dynamics which are inherent to it.

The results indicate a real change in everyday practices of teachers reporting the use of systematic methodologies and strategies of explicit language teaching and the promotion of various projects which contextualize and give meaning to the act of writing. The reflections are quite positive and indicate that the way forward is through access to credible training that combines and articulates the update of theoretical knowledge and its practical application together.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPITULO I – A ESCRITA.....	7
1. Escrita, actividade sociocultural.....	7
2. Aspectos cognitivos do acto de escrita.....	9
3. Factores motivacionais.....	11
4. Processo de escrita.....	12
4.1. Planificação.....	12
4.2. Textualização.....	13
4.3. Revisão.....	14
CAPÍTULO II – A ESCOLA E A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE ESCRITA.....	17
1. A importância do ensino da escrita (transversalidade da língua).....	17
2. Competência textual (coerência/coesão).....	18
3. Modelos de escrita	20
3.1. Modelos lineares e não lineares de escrita.....	20
3.2. Escrita colaborativa.....	21
3.3. Escrita criativa	23
4. Alguns pressupostos didácticos e pedagógicos	24
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	27
1. Âmbito e objecto do estudo.....	27
2. Objectivos do estudo.....	28
3. Limitações do estudo.....	28
4. Contextualização: Agrupamento de Escolas do Paião	29
4.1. Projectos desenvolvidos e/ou em desenvolvimento.....	31
4.1.1. Projecto Livros Andantes.....	31
4.1.2. Da Biblioteca Escolar...um livro saiu do lugar.....	35

4.1.3. Escrita de mão em mão.....	36
4.1.4. Plano TIC “Implementação das TIC no Agrupamento”.....	37
4.1.5. Plano Nacional de Leitura.....	38
4.2. O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP).....	40
5. Tratamento de dados.....	42
5.1. Metodologia.....	42
5.2. Procedimentos.....	43
CAPÍTULO IV – AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS.....	45
1. Apresentação e análise dos resultados.....	45
1.1. Características pessoais e profissionais dos inquiridos.....	46
1.2. Contributos do PNEP para a mudança de práticas no ensino do português.....	49
1.3. Práticas e estratégias desenvolvidas no ensino/aprendizagem da escrita compositiva.....	54
CAPÍTULO V – INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	63
CONCLUSÕES.....	67
BIBLIOGRAFIA.....	73
ANEXO.....	77

Índice de Figuras

Figura 1	Localização dos diversos estabelecimentos de educação do Agrupamento de Escolas do Paião.....	30
-----------------	---	----

Índice de gráficos

Gráfico nº 1	Sexo.....	46
Gráfico nº 2	Idade.....	47
Gráfico nº 3	Tempo de serviço em Junho de 2010.....	47
Gráfico nº 4	Habilitações académicas.....	48
Gráfico nº 5	Anos de serviço, seguidos, no Agrupamento do Paião, incluindo o actual.....	48
Gráfico nº 6	Anos de frequência da formação PNEP.....	49

Índice de quadros

Quadro 1	Número de alunos que frequentaram o Agrupamento de Escolas do Paião no ano 2009/10, por nível de Educação	30
Quadro 2	Contributos do PNEP para a formação pessoal e forma de encarar o ensino da língua.....	50
Quadro 3	Domínios/conteúdos mais relevantes para a prática docente.....	51
Quadro 4	O PNEP provocou mudanças na prática docente.....	52
Quadro 5	Práticas alteradas relativamente ao ensino do Português..	53
Quadro 6	O que mudou na prática após a frequência do PNEP.....	55
Quadro 7	Estratégias/metodologias mais eficazes no ensino/aprendizagem da produção textual.....	56
Quadro 8	Didácticas usadas no controlo da coesão e da coerência da produção textual.....	58

Quadro 9	Questões de ordem didáctica favoráveis ao desenvolvimento da competência textual dos alunos.....	59
Quadro 10	Organização do trabalho de escrita.....	60
Quadro 11	Envolvimento do inquirido em experiências/projectos inovadores.....	61
Quadro 12	Experiências/Projectos inovadores desenvolvidos no âmbito da produção textual.....	61

Introdução

Actualmente, na sociedade do conhecimento, a escrita reveste-se de uma importância fulcral na vida das pessoas, pois faculta o acesso ao saber e, simultaneamente, funciona como elemento regulador das relações estabelecidas nos diferentes grupos (sociais, de trabalho, de lazer). Assim, partilhamos a opinião de Santana quando afirma que “o domínio da escrita é uma questão de cidadania” (2007: 17). Desta forma, um domínio proficiente da escrita funcionará certamente como factor facilitador da integração social do indivíduo. Em contrapartida, um fraco domínio de competências de escrita poderá encaminhar a pessoa para a exclusão social.

Em termos académicos, a escrita condiciona todo o processo educativo, sendo muitas vezes causa do insucesso escolar. Trata-se de uma área que atravessa e condiciona todas as outras áreas do currículo. Neste sentido, o Programa de Português do Ensino Básico, homologado em 2009, considera que “A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (Reis, 2009: 6).

O domínio de competências de escrita não aparece de forma natural e espontânea, precisa ser desenvolvido de forma consistente e sistemática. Também não parte do ponto zero, assenta e articula-se com o desenvolvimento oral da língua e com a aprendizagem de competências de leitura.

O ensino-aprendizagem da escrita é condicionado por factores socioculturais, cognitivos e motivacionais. De facto, quando o aluno entra na escola para iniciar o ensino formal da língua, ele é já portador de uma bagagem linguística quer em termos de léxico quer em termos da aquisição e domínio de estruturas morfosintácticas da língua, que adquiriu desde cedo, no meio familiar e social de pertença. Estes conhecimentos devem ser considerados, constituindo o ponto de partida para novas aprendizagens.

Outrora, o ensino da escrita era desenvolvido de forma artificial, a partir de propostas que nada tinham a ver com a realidade das crianças. Desenvolviam-se os mesmos tópicos por todos os alunos, de forma homogénea, não atendendo às especificidades, conhecimentos e formas de expressão de cada um. O professor avaliava o produto final e fazia as suas correcções, todavia nada era feito no sentido de ajudar as crianças a analisarem os erros cometidos nem eram desenvolvidas estratégias de superação das dificuldades reveladas.

Actualmente, a escrita é perspectivada como um processo que se desenvolve em diversas fases: planificação, textualização e revisão, sendo valorizado o seu aspecto recursivo, por proporcionar uma análise e reformulação constantes. Deste modo, para formar escritores competentes, tal como sugere Santana “é necessário apropriar-se do processo de composição de textos – gerar ideias, fazer esquemas, rever escritos, corrigir, reformular textos” (2007: 19). O trabalho de escrita encarado desta forma, numa perspectiva activa e dinâmica, proporciona uma reflexão constante sobre a língua, constituindo um instrumento que facilita a construção das aprendizagens. Hoje em dia, as propostas de escrita surgem normalmente associadas à resolução de situações reais de escrita, sendo, desta forma, respeitada e valorizada a diversidade cultural existente nas turmas.

Na sequência do que foi dito, torna-se fundamental que os alunos adquiram um bom domínio da língua para poderem encarar o percurso escolar com segurança e optimismo. Para corresponder a este desafio, o professor deverá estar consciente da importância desta temática, mantendo-se actualizado a nível dos conhecimentos científicos e deverá ser capaz de adequar as suas práticas pedagógicas às exigências da sociedade em que estamos inseridos e, também, às necessidades e aos interesses das crianças.

Recentemente, e face aos níveis de iliteracia manifestados pelos estudantes portugueses, nomeadamente a partir de estudos como o PISA 2000, surgem no nosso país iniciativas e programas de formação vocacionados para o ensino da leitura e da escrita em contexto escolar e, sempre que possível, envolvendo as famílias e a comunidade escolar, em geral. Neste âmbito, referimos o PNL (Plano

Nacional de Leitura) e o PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português), ambos com a finalidade de melhorar os níveis de literacia escolar e de promover o sucesso na aprendizagem da Língua Portuguesa, fazendo de cada aluno, nas palavras de Pereira (2008: 7) “um verdadeiro leitor e escrevente pela vida fora”.

Sabemos que as competências de escrita nunca estão completamente adquiridas, tratando-se de um processo a desenvolver ao longo da vida, a partir de novas leituras, de novas experiências de vida e da aquisição de novos conhecimentos.

O presente estudo focaliza-se no Agrupamento de Escolas do Paião e surge após a formação PNEP, perseguindo os seguintes objectivos essenciais:

- Identificar práticas pedagógicas dos professores no ensino-aprendizagem da escrita, nomeadamente na produção textual dos alunos;
- Relacionar as práticas e didácticas do professor com a formação promovida pelo PNEP;
- Inferir das mudanças implementadas e/ou em curso na didáctica da produção textual.

Desde logo foram identificadas e enunciadas algumas limitações, inerentes às características físicas e população que serve. Trata-se de um agrupamento constituído por escolas dispersas e afastadas da escola-sede, cuja população apresenta carências de ordem sociocultural e económica. Os alunos, regra geral, manifestam algum desinteresse e desmotivação face à actividade escolar, revelam dificuldades na expressão escrita e na produção textual (nível da coerência e da coesão das suas ideias).

Estas dificuldades condicionam todo o processo de aprendizagem da criança pois a escrita é a forma de avaliação mais comumente usada, assumindo um papel transversal a todas as áreas curriculares.

No intuito de minorar e/ou de ultrapassar esta situação, a maioria dos docentes aderiu à formação PNEP, proposta pelo agrupamento, incidindo este estudo sobre o grupo de docentes que frequentou o programa, durante um ou os dois anos de formação.

Ao longo do estudo, tentámos obter respostas a algumas questões cruciais que se nos colocam na nossa prática quotidiana, no sentido de podermos ajudar estas crianças e elevar os níveis de sucesso no agrupamento. Assim foi nossa pretensão saber:

1. Se essas dificuldades assentarem no ambiente sociocultural em que a criança está inserida;
2. Se estarão condicionadas com a prática docente e didácticas usadas;
3. Qual o caminho a seguir no intuito de produzir melhorias efectivas nos escritos da criança e assim formar escreventes competentes?

O presente trabalho está, pois, organizado em cinco capítulos. Nos dois primeiros procedemos à apresentação do quadro teórico, desenvolvendo as temáticas consideradas relevantes. Nos capítulos III, IV e V debruçamo-nos exclusivamente sobre o desenvolvimento do estudo empírico. Terminamos com as conclusões.

Assim, no capítulo I explicitámos a importância da escrita para a vida e realização pessoal, profissional e social de cada indivíduo e a sua integração plena na sociedade como cidadão informado e interventivo. Estudámos, à luz das investigações mais recentes, os aspectos socioculturais, cognitivos e motivacionais que condicionam o acto de escrita. Constatámos que o processo de escrita se concretiza em subprocessos (planificação, textualização e revisão), numa perspectiva dinâmica de interacção e com carácter recursivo.

No capítulo II tentámos avaliar de que forma a escola desenvolve actualmente as competências de escrita. Abordámos a importância do ensino da escrita (transversalidade da língua), didácticas capazes de promover a textualidade na aula de língua portuguesa, identificando algumas regras de coesão e de coerência, inerentes ao processo de escrita compositiva. De seguida, identificámos alguns modelos de escrita: modelos lineares e não lineares; escrita colaborativa, valorizando o impacto que produz no processo de aprendizagem e escrita criativa, como forma de desenvolver o pensamento divergente e promover uma abordagem estética da língua. Finalmente, referimos alguns pressupostos didácticos e

pedagógicos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem da escrita compositiva.

No capítulo III é apresentado o estudo, delimitado o seu âmbito e objecto, definidos os objectivos fundamentais, feita a contextualização e identificada a metodologia utilizada, com definição dos instrumentos e procedimentos de aplicação.

No capítulo IV procedeu-se à apresentação e análise dos resultados, a partir dos dados recolhidos através dos inquéritos passados aos professores do agrupamento envolvidos na formação PNEP.

No capítulo V procedeu-se à discussão dos resultados e analisou-se o impacto do PNEP no agrupamento do Paião.

Por fim, retiraram-se as conclusões do estudo.

CAPITULO I – A escrita

1. Escrita, actividade sociocultural

“A aprendizagem da escrita exige a convergência de diversos factores socioculturais” (Rebelo *et al.*, 2000: 149)

De facto, a apropriação da linguagem desenvolve-se desde muito cedo, no meio social e familiar em que a criança está imersa. Esta aquisição é espontânea e resulta das interações estabelecidas entre os sujeitos, decorrendo, quase sempre, no contexto social e cultural de pertença. Da mesma forma se processam os primeiros contactos com o material escrito, surgindo as primeiras concepções que a criança transporta e que vão posteriormente articular-se com a aprendizagem formal, em contexto escolar.

Ora, a escola pública, actualmente, recebe crianças portadoras de uma grande diversidade cultural e, conseqüentemente, linguística, que apresentam diferentes concepções sobre o escrito e com um domínio da língua igualmente diferenciado.

Numa perspectiva tradicional, as diferenças não eram consideradas e as aprendizagens eram desenvolvidas de forma homogénea. Obtinham mais êxito, obviamente, os alunos provenientes dos meios mais favorecidos do ponto de vista cultural, cujas aprendizagens, valores e crenças iam ao encontro da “cultura” valorizada no meio escolar. As crianças provenientes de meios socioculturais desfavorecidos caminhavam, inevitavelmente, para o insucesso no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com esta perspectiva, o aluno era impelido a produzir uma escrita “descontextualizada”, que se esgotava nela própria e em que o único objectivo era a avaliação do produto final, pelo professor, que era também o destinatário da mensagem. Os escritos obedeciam a padrões previamente definidos, cuja estrutura era trabalhada até à exaustão nas aulas de português e os alunos tinham que assimilar o modelo e reproduzi-lo.

Actualmente, valoriza-se a diversidade cultural e linguística de cada aluno. Cada um esteve imbuído em crenças, valores e atitudes diferenciados que

caracterizam o seu meio cultural de origem. Compete à escola avaliar os conhecimentos veiculados por cada criança e a partir destes, programar as actividades de escrita de forma diferenciada, correspondendo aos interesses e necessidades de cada aluno. Deste modo, numa perspectiva dinâmica e activa, a escola deve partir das concepções e conhecimentos que cada aluno adquiriu anteriormente, no seu meio familiar ou noutros contextos, e alicerçar neles as novas aprendizagens.

Tal como Bourdieu (1999: 46), citado por Pereira (2008: 9), entendemos que “a influência do meio linguístico de origem não cessa jamais de se exercer.” No entanto, estamos convictos de que a escola tem mecanismos para compensar a desvantagem, em termos de aquisição de conhecimentos linguísticos, manifestada pelas crianças provenientes de meios desfavoráveis.

Segundo Barbeiro, “O acto de escrever não ocorre numa redoma.” (2003: 25), mas num determinado contexto social ao qual o sujeito escrevente pertence, revelando condicionalismos ao nível dos valores, crenças, convenções, da forma de pensar e de estar do escrevente, do seu estatuto, da intenção comunicativa, da sua própria personalidade. Isto significa que a escrita é regulada socialmente e reflecte a relação que o sujeito cria com o acto de escrever, o ambiente físico e social em que acontece, as funções que assume e o destinatário a quem é dirigida.

A um nível mais global, os modelos de escrita revelam factores característicos da cultura do grupo de pertença do escrevente e condicionam o seu processo de aprendizagem. Segundo Barbeiro (2003), a escrita deve integrar sempre uma situação autêntica de comunicação e deve projectar uma intenção ou finalidade do escrevente em agir/interagir com o destinatário, que é, em última análise, a sociedade.

Na sequência do exposto, citamos Rebelo *et al.* (2000: 135), afirmando que “o texto escrito faz parte de uma longa aprendizagem cultural que se inicia cedo, antes do começo do ensino formal, e prossegue durante toda a vida escolar.”

Tal como Pereira (2008), reconhecemos as funções sociais da língua e a sua importância vital no seio dos grupos, podendo funcionar como meio integrador no

grupo, ou forma de marginalizar e excluir.

2. Aspectos cognitivos do acto de escrita

Ao entrar na escola, a criança é já um falante com alguma competência ao nível do domínio e uso da língua, estando uma boa parte do seu conhecimento linguístico estabilizado. Estes primeiros conhecimentos do vocabulário, das estruturas e funcionamento da língua foram adquiridos, de forma implícita, não consciente, no meio familiar, social e cultural de pertença. A escola não pode fazer tábua rasa destes conhecimentos, devendo alicerçar neles a aquisição de novas competências, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento e consolidação das estruturas linguísticas apresentadas por cada criança.

A escrita pressupõe sempre uma aprendizagem explícita e intencional dos signos linguísticos e dos códigos da língua. Trata-se de um processo que implica a activação de estruturas cognitivas complexas, fundamentais à aprendizagem e, em última análise à construção do pensamento.

Desta forma, o acto de escrever é condicionado pelo contexto linguístico do aluno, ou seja pelas aquisições feitas desde idades precoces no meio em que está imerso, dependendo dos modelos linguísticos que aí lhe foram facultados.

Neste sentido e relativamente à produção textual, Sousa e Cardoso (2010: 114), confirmam que “o texto é um dos componentes do saber linguístico considerado de aquisição tardia.”

A escrita deve ser encarada como um processo composto por diferentes fases, que necessita de um ensino explícito, sistemático e progressivo, que pode ser melhorado/aperfeiçoado a qualquer momento da sua produção.

Neste sentido, Camps afirma, no artigo *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita*, que “os modelos cognitivos explicam a complexa rede de inter-relações que se estabelecem entre as diversas operações que o escrevente actualiza (planificar, textualizar e rever), que não se processam

sequencialmente, mas antes de modo recursivo”¹. Ao longo do processo vão surgindo problemas de textualidade, que devem ser partilhados, discutidos e ultrapassados.

A resolução dos problemas de textualidade apresentados pelos alunos, nas suas produções escritas, implicam sempre uma reflexão e explicitação, o que promove e potencia a metalinguagem, ou seja, a reflexão sobre a própria língua.

A escrita, pela exigência cognitiva que proporciona, “funciona como um meio de organizar e estruturar a informação, para gerar conhecimento e construir o pensamento lógico” (Garcia, 2001: 46), citado por Pereira (2008: 85). Na sequência do que foi explanado, entendemos que um proficiente domínio de competências em escrita compositiva facilita e potencia o processo de construção do próprio conhecimento, comum a todas as áreas de aprendizagem. Barbeiro reforça a ideia de que o trabalho cognitivo que envolve a análise e explicitação, no processo de escrita, “conduz à elaboração do próprio pensamento [...] e serve de base à construção da aprendizagem.” (1999: 85)

Por último, constatamos que o domínio de competências de linguagem e vocabulário, bem como das regras de construção frásica e encadeamento das ideias, associado à decisão, à descoberta e criação vão determinar o tipo de escrita produzida e constituem o projecto pessoal do escrevente.

Deste modo, e pelo que foi exposto, podemos concluir que as vertentes social e cognitiva não se excluem, mas articulam-se de uma forma dinâmica, pois o acto de escrita conjuga e articula as capacidades/potencialidades do escrevente, o conhecimento e domínio da linguagem e dos diferentes géneros textuais assim como dos critérios para a sua utilização. Alguns autores defendem, assim, a perspectiva sociocognitiva do acto de escrita, associando-a ainda ao factor motivacional.

¹ Camps, A. *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita*. Universidade Autónoma de Barcelona, in [http://www.eseb.ipbeja.pt/sameiro/Didactica da escrita Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressao escrita](http://www.eseb.ipbeja.pt/sameiro/Didactica_da_escrita/Pontos_de_vista_sobre_o_ensino-aprendizagem_da_expressao_escrita)

3. Factores motivacionais

Santana (2007) considera a motivação/afecto essencial ao acto de escrita, por se tratar de uma componente que integra os objectivos, as predisposições, as crenças e as atitudes do indivíduo.

Barbeiro (2003) defende que a motivação está relacionada com os sentimentos e emoções vividas pelos alunos nas actividades de escrita, estando frequentemente associada a situações de escrita mais ou menos gratificantes, podendo revelar-se durante o processo ou em relação ao produto. Durante o processo, deve ser proporcionado ao escrevente um ambiente favorável à superação dos problemas, valorizando as conquistas conseguidas. No que concerne ao produto final, as experiências gratificantes estão normalmente associadas à partilha e à realização de funções do texto.

Na mesma linha, Camps² defende que o acto comunicativo decorre da articulação entre diversos factores: quem escreve, a quem escreve, com que intenção.

Finalmente, Lomas (2003: 208), advoga que “a motivação para escrever está relacionada com a função social que atribuímos ao texto que escrevemos.”

Em nosso entender, a motivação para a escrita é indissociável da realidade objectiva em que ocorre a produção, o contexto social, partilhado por toda uma comunidade. Desta forma, na escola devem propor-se situações reais de escrita, em que os alunos possam atender às características dos destinatários e adequar o texto escrito às necessidades que a comunicação exige.

O acto de escrita deve estar sempre associado a uma intenção comunicativa, gerando interacção e partilha, possibilitando a expressão de emoções e sentimentos. Este processo implica a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados na escrita, de forma a proporcionar experiências gratificantes. O trabalho de projecto, a escrita livre e o caderno de

² Ibidem

escrita, entre outros, constituem instrumentos poderosos para fundar e desenvolver a relação com a escrita.

Somos de opinião que, ao envolver-se afectivamente na escrita que produz, o sujeito também se descobre na relação que estabelece com esta, simultaneamente vai criando o seu estilo pessoal de escrita.

Por outro lado, é preciso dar sentido à própria aprendizagem do acto de escrever “criando uma relação com a linguagem escrita que não é só de ordem linguística, mas também psicológica, sociológica, emotiva, etc.” (Pereira, 2008: 83)

4. Processo de escrita

4.1. Planificação

A planificação marca o início do trabalho de escrita. Nesta fase são mobilizados, organizados e seleccionados os conhecimentos prévios sobre o tema; são também activados conhecimentos e procedimentos relativos à organização e estrutura do texto, de acordo com o género textual que envolve a situação de comunicação e são tidas em linha de conta as características do destinatário. De uma forma mais abrangente, Barbeiro (1999: 60) afirma que a planificação mobiliza “conhecimentos temáticos, procedimentais e contextuais.”

Durante a fase de planificação, o escrevente recorre a dois tipos de fontes de informação: internas e externas. As internas, correspondem aos conhecimentos prévios armazenados na memória e as externas concretizam-se na busca de informação complementar.

Esta fase engloba a geração de ideias, a sua organização de acordo com critérios e procedimentos e inclui uma componente de avaliação e controle em relação aos objectivos determinados e ao contexto de produção. (Sousa e Cardoso, Eds, 2008)

A planificação materializa-se num plano que servirá de guia para a produção textual. Este plano é de índole geral e não tem carácter rígido, o que significa que poderá ser adequado em qualquer momento ao tipo de texto, ao destinatário e aos objectivos da comunicação.

Quanto à forma que assume, Barbeiro (2003: 66) é de opinião que “os planos podem ser de diversos tipos, desde notas dispersas, esboços, mapas conceptuais, esquemas, notas organizadas, modelos retóricos, tabelas, listas de conteúdos, sumários do texto, até ao rascunho.” No essencial, o plano de trabalho constitui uma espécie de guião, com a enumeração dos tópicos que se pretende abordar no trabalho, dispostos de forma hierárquica. Este plano constitui, em última análise, o ideal de texto que se pretende produzir e que corresponde, pelo menos no momento, aos objectivos e funções da comunicação.

4.2. Textualização

Depois de concluída a planificação, o aluno deverá partir para a fase da textualização, ou seja, a produção do texto que idealizou, a materialização das suas ideias, dando cumprimento ao plano previamente elaborado.

Esta fase do processo de escrita pressupõe a mobilização dos conhecimentos linguísticos dos alunos, colocando em ênfase os mecanismos de coesão e coerência textual, de forma a ser assegurada a progressão sequencial do texto. Isto implica que “a redacção deverá fazer surgir as expressões linguísticas específicas que formarão o texto e dar-lhes uma forma gráfica.” (Barbeiro, 2003: 75)

Na escrita compositiva, a materialização do texto propriamente dito, deve ter em consideração os conteúdos e a organização das expressões linguísticas, de acordo com o género textual que se pretende, formando uma unidade coesa e coerente.

Durante o processo de redacção vão surgindo dúvidas ao escrevente que conduzem a algumas pausas no acto de escrita. Essas dúvidas podem estar relacionadas com os requisitos linguísticos, morfossintácticos e ortografia, e/ou textuais, de coerência e coesão.

O escrevente, ao longo do processo, vai também verificando se está a cumprir a planificação, ou se precisa de reformular alguma parte do escrito.

De facto, em todo este processo “a vertente da procura continua activa” (Barbeiro, 2003: 81). O escrevente é, repetidas vezes, confrontado com múltiplas

possibilidades e diversos rumos, o que exige uma análise e avaliação e a consequente tomada de decisão, que pode conduzir a novas formulações e reformulações.

Na sequência do que foi explanado, verificamos que a componente da revisão pode ser activada em qualquer momento do processo, ou seja, o escrevente vai sucessivamente avaliando as partes escritas, com o intuito de identificar erros que porventura possam existir ao nível dos requisitos linguísticos (morfossintácticos e ortografia) e/ou textuais, nomeadamente no que se refere à sequencialidade do texto em termos de conteúdo e de forma (uso de conectores).

Parece-nos evidente que, à medida que o escrevente progride no acto de escrita tornando-se mais competente, vai progressivamente automatizando aspectos relacionados com a grafia e ortografia, dedicando mais tempo e atenção à escolha dos termos e expressões linguísticas que considera mais adequados à situação de comunicação.

4.3. Revisão

Como atrás foi referido, o processo de revisão pode ocorrer a qualquer momento da produção escrita, podendo conduzir à introdução de novos conteúdos, à reorganização do texto, à reformulação ou, até mesmo, à elaboração de um novo plano. As fases do processo de escrita, à luz dos modelos de aprendizagem não lineares, à frente explicitados, assumem um carácter recursivo, de articulação e interpenetração.

A revisão implica a leitura e releitura do texto produzido, sendo activados diversos factores: código linguístico – ortográfico, sintáctico, lexical; características do destinatário e, finalmente, os objectivos perseguidos. (Barbeiro, 1999)

Na fase da revisão, o escrevente “procede à avaliação do que foi sendo escrito relativamente à adequação comunicativa” (Barbeiro, 1999: 62). A revisão supõe, assim, uma avaliação e consequente adequação aos objectivos determinados. Permite comparar o texto produzido com o plano previamente estabelecido,

verificando se este foi cumprido, se corresponde aos objectivos traçados ou se, pelo contrário, precisa de ser sujeito a uma reformulação.

Após a análise e avaliação do escrito, os alunos podem optar pela sua manutenção mas, por norma, há sempre alterações a fazer no intuito de o melhorar e/ou aperfeiçoar. Barbeiro (1999) reconhece que as alterações ao texto produzido podem implicar reordenação, abandono, substituição ou inserção de elementos. Estas alterações podem perseguir dois objectivos distintos: adequar o texto às exigências do código escrito, ou reformular o conteúdo da mensagem que se pretende transmitir.

Em termos pedagógicos, é favorável a retoma do processo por meio da reformulação e da reescrita (Barbeiro, 2003). Segundo o mesmo autor, existem vantagens na utilização de instrumentos adequados de autocorreção, como listas de verificação, fichas para auto-avaliação ou, ainda, prontuários, dicionários e gramáticas.

Em nosso entender, no âmbito da revisão global do texto, o trabalho colaborativo, a pares ou em pequeno grupo, será o mais profícuo pois promove o debate, a explicitação, o confronto de ideias, no qual assenta o seu melhoramento e/ou aperfeiçoamento. Este trabalho, consciente e reflexivo, conduz a uma nova tarefa de reescrita do enunciado, dando origem a um texto diferente, resultante das transformações operadas no inicial.

Seguramente, “a fase de revisão é um momento privilegiado para reflectir sobre a língua” (Sousa e Cardoso, Eds, 2008: 125).

Também Santana (2007) valoriza o processo de revisão textual, afirmando que os escritores experientes definem-se não tanto pela sua capacidade de planificar e de textualizar, mas sobretudo por serem capazes de rever os aspectos mais complexos da organização do seu texto. Segundo a autora, a revisão é a fase mais geradora de aprendizagens, por pressupor a reflexão e explicitação, constituindo “um processo privilegiado para a construção da metatextualidade na criança.” (Santana, 2007: 85)

CAPÍTULO II – A escola e a promoção de competências de escrita

1. A importância do ensino da escrita (transversalidade da língua)

Actualmente, o sistema de ensino português, centrado no ensino-aprendizagem por competências e na gestão flexível do currículo, assenta na aprendizagem e no domínio de competências em língua portuguesa, nomeadamente no que concerne à compreensão de leitura e produção escrita. Só um domínio proficiente do português conduzirá ao sucesso escolar nesta área e em todas as outras, já que as competências utilizadas na expressão de conhecimentos assentam na comunicação escrita. Desta forma, não basta os alunos dominarem os conhecimentos académicos em cada uma das áreas propostas; é essencial que sejam capazes de os expressar por escrito de forma adequada.

Reforçam esta ideia de transversalidade da escrita, os Programas de Português do Ensino Básico, quando é afirmado que “pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis, 2009: 21).

Conscientes de que a Língua Portuguesa assume um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais, transversais e essenciais e que o seu domínio constitui uma ferramenta essencial de acesso ao conhecimento e de interacção social, entendemos que a escola “tem de ser capaz de gerar, no seu seio, verdadeiras situações de ensino e reflexão sobre os escritos. Deste modo, o trabalho com a escrita tem de ter um rumo próprio e ser orientado por pressupostos teóricos e metodológicos específicos” (Pereira, 2008: 5).

Na mesma linha, Barbeiro (1999: 11) refuta a opinião de que o Português, para além da sua função de comunicação, constituiu um importante “instrumento de participação activa do sujeito na sociedade”.

O ensino da escrita, em contexto escolar, contribui para o desenvolvimento da capacidade de abstracção, de representação do mundo e, finalmente, previne o

fracasso escolar, profissional e social. Paralelamente, o domínio de competências nesta área, proporciona ao aluno uma melhor expressão das suas ideias/conhecimentos e promove a capacidade de reflexão crítica sobre o seu trabalho.

O professor deverá abrir diferentes caminhos no acesso ao conhecimento e dar oportunidade ao aluno de definir o seu próprio percurso, fazendo escolhas e opções de acordo com o objectivo, finalidade do texto que se propõe produzir e do conhecimento que o destinatário evidencia sobre a temática. Deve ter uma atitude pedagógica de incentivo à autonomia do aluno, proporcionando as condições necessárias para que seja o próprio aluno a construir a aprendizagem e a desenvolver a sua relação com a escrita.

Segundo Pereira (2008) o ensino da escrita deve ser encarado como um objecto plural, implicando o ensino-aprendizagem dos diferentes géneros textuais, de acordo com o fim a que se destinam.

Na mesma linha de pensamento, Yáñez sublinha que “a linguaxe verbal escrita – e o seu uso, ler e escribir- é ainda a ferramenta principal que se usa na escola para aprender em tódalas áreas do currículo”. Reforça ainda a ideia de que “a linguaxe escrita é tamén unha ferramenta de máxima importancia na vida laboral e persoal” (Sousa e Cardoso, Eds, 2008: 90).

O domínio de competências de escrita está frequentemente associado ao sucesso na escola. Assim sendo, muito do insucesso escolar decorrerá não tanto da falta de conhecimentos mas, sobretudo, da incapacidade de os expressar por escrito.

Em consequência, estamos convictos que “o ensino da língua materna e as suas práticas pedagógicas serão a solução de intervenção mais acessível e talvez a mais eficaz para uma redução do insucesso escolar” (Contente, 1995: 79).

2. Competência textual (coerência /coesão)

A construção da textualidade é um processo longo e complexo, que exige operações cognitivas diversificadas e que, por essa razão, é construído de forma

progressiva e sistemática, ao longo de toda a escolaridade. Pressupõe o domínio do código da língua e das regras de uso desse código, que inclui a selecção e organização de um conjunto de elementos linguísticos.

Na construção do texto, ao passar das ideias concebidas ao nível da planificação global do texto (macroestrutura) para a sua redacção, há que ter em consideração “as unidades linguísticas menores, como parágrafos, períodos, frases, sintagmas, palavras” (Barbeiro, 1999: 65). Essas unidades linguísticas são seleccionadas e organizadas, de forma a imprimir uma certa progressão e sequência no texto e obedecem a critérios de coerência e de coesão.

A coesão refere-se à ligação e articulação das diversas componentes do texto, com o objectivo de garantir a sua legibilidade. Referimo-nos, sobretudo, às variáveis morfossintácticas. A coerência tem a ver com o conteúdo do texto, a organização e a sequência lógica das ideias nele contidas.

Na perspectiva de Costa Val (1991), analisada por Santana (2007: 58), “a coesão materializa a coerência, através da utilização de um conjunto de recursos gramaticais e lexicais, devidamente organizados e enquadrados, os quais permitem a relação entre os vários elementos do texto, favorecendo a sua legibilidade.”

Na mesma linha, Rebelo *et al.* (2000: 207) defendem que “produzir um texto é principalmente construir uma determinada articulação dos conteúdos semânticos”.

Santana (2007: 58), em sintonia com as anteriores perspectivas, considera existir “uma interdependência entre a coerência e a coesão.”

Na continuidade do que foi exposto, parece-nos óbvio que a textualidade tem a ver com o domínio dos diferentes aspectos da língua e pressupõe a construção do texto de acordo com critérios de coesão e coerência. São estes critérios que, em articulação, asseguram o estabelecimento de ligações entre os diversos elementos na progressão sequencial do texto, conferindo-lhe legibilidade.

3. Modelos de escrita

3.1. Modelos lineares e não lineares de escrita

Os modelos lineares preconizam a escrita compositiva desenvolvida ao longo de três fases: pré-escrita, escrita e reescrita.

A pré-escrita, corresponde à mobilização dos conhecimentos que o aluno adquiriu sobre o tema sugerido e “é caracterizada pelos processos internos do pensamento que antecedem a elaboração de um plano” (Santana, 2007: 43).

Na fase da escrita, o escrevente materializa as ideias delineadas e organizadas, através dos signos linguísticos e respectivas regras combinatórias. Corresponde, no dizer de Martins e Niza (1998: 163), à “colocação do pensamento no papel”, de acordo com critérios de coerência e coesão textuais.

Finalmente, a reescrita corresponde à fase em que o aluno procede à avaliação do texto produzido e às necessárias correcções, que nestes modelos, são essencialmente de superfície, incidindo, sobretudo nos aspectos gráficos e ortográficos.

Nos modelos lineares, as diversas fases aparecem “numa sequência fixa e linear” (Martins e Niza, 1998: 164) e a escrita é entendida como uma “actividade que traduz o pensamento posteriormente à sua elaboração mental.” (Santana, 2007: 43)

Os modelos não lineares consideram o acto de escrita como um processo que se concretiza na planificação, textualização e revisão. Defendem a recursividade e interacção entre as várias componentes do processo de produção textual, as quais, segundo Barbeiro (1999: 64), “não constituem secções independentes” e “podem não se desenrolar linearmente numa sequência pré-definida”.

Sendo assim, “a actividade de revisão não espera que a escrita de todo o texto seja dada por concluída para intervir” (Barbeiro, 1999: 65); trata-se de um processo dinâmico, que permite a revisão e reformulação do escrito em qualquer momento da sua construção, agindo sobre o processo e não exclusivamente sobre o produto, como preconizam os modelos lineares descritos anteriormente.

Do ponto de vista da perspectiva não linear, tal como refere Barbeiro (1999:

63), “pode haver planificação, redacção e revisão em relação a unidades mais específicas e a revisão pode conduzir à retoma do processo”. Então, podemos considerar que os modelos não lineares permitem, em qualquer momento da produção textual, reformulações, que incidirão sobre aspectos linguísticos, de conteúdo, adequação ao objectivo e/ou destinatário da comunicação. Assim, a revisão poderá ser activada durante o processo de textualização e incidir sobre a planificação efectuada, conduzindo a uma reformulação parcial ou total, sempre com o intuito de adequar a produção textual ao objectivo e ao destinatário.

3.2. Escrita colaborativa

A escrita colaborativa ou, como refere Barbeiro (1999 e 2003) interaccional, é enriquecedora, por proporcionar a procura de novos pontos de vista, o confronto de ideias e a tomada de decisões conjunta.

Martins e Niza (1998: 170) referem igualmente a importância da interacção no processo de escrita, por apelar à explicitação e à negociação; o que constitui o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas.

- Sociais, porque se aprende a ter em conta a opinião dos outros;
- Textuais, porque o trabalho a meias obriga a uma tomada de consciência dos processos linguísticos envolvidos na escrita dada a necessidade de estes serem explicitados para o parceiro.

A colaboração na escrita pode acontecer em qualquer momento/fase da produção textual, constituindo sempre um instrumento poderoso de aprendizagem. “Permite apresentar propostas, obter reacções, confrontos, opiniões, procurar alternativas, solicitar explicitações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro e Pereira, 2007: 10). Pode ocorrer através de diversas modalidades, sendo da responsabilidade partilhada entre pares ou em pequeno grupo, que em conjunto constroem o texto (co-escrita) ou, então, surgir em componentes e momentos específicos, havendo a necessidade de proceder à articulação entre as diversas partes/componentes, visando sempre a unidade do texto, de acordo com critérios de coesão linguística e de coerência lógica. Esta articulação poderá recair sobre a concepção/definição do plano ou surgir no

momento da redacção, quando se manifestam problemas ortográficos. Enfim, em qualquer momento e/ou fase do processo, tudo pode ser revisto, melhorado, adequando o texto às novas opções tomadas. De facto, a recursividade da escrita permite a reformulação quer do plano inicial quer o melhoramento do texto/produto (Barbeiro, 2003).

Segundo o mesmo autor, o produto escrito deve cumprir a finalidade a que o escrevente se propôs. Para tal precisa ser divulgado de variadas formas, através de jornais escolares, cartazes, exposições, etc. Não se deve limitar a um único destinatário, tradicionalmente o professor que apenas agia sobre o produto, corrigindo-o e avaliando-o. O texto deve ter uma intenção interventiva; o sujeito deve obter eco em relação às finalidades a que se propôs, pois desta forma saberá se a mensagem cumpriu o objectivo ou se precisa de ser reformulada.

A interacção entre os pares é fundamental ao longo do processo de escrita, pois gera opiniões diversas e divergentes, conduz à reflexão e explicitação, enriquecida pela existência de diferentes pontos de vista e levantamento de variados caminhos. Este processo interaccional favorece o desenvolvimento da metalinguagem, pela reflexão e explicitação que lhe estão inerentes, constituindo um instrumento de consciencialização e de aprendizagem da própria escrita.

Santana (2007) destaca a importância das interacções assimétricas, ou seja, entre sujeitos com diferentes competências. Esta situação conduz a uma maior responsabilização e empenho por parte dos diversos elementos do grupo, contribuindo para uma efectiva colaboração entre todos, potenciando as capacidades de cada um.

Não deve ser descurada a componente emocional que o trabalho colaborativo promove “pelo prazer que a partilha e a descoberta em grupo propiciam” (Sousa e Cardoso, Eds, 2008: 120). A criança avança na aprendizagem quando, ao enfrentar a resolução de problemas de escrita, é bem sucedida.

O professor tem, ao longo deste processo, um papel fundamental, de mediador, de interlocutor, deve orientar a interacção, conduzindo à descoberta do melhor caminho, garantindo que sejam feitas aprendizagens relevantes e significativas.

Em última análise, a opção por uma aprendizagem em colaboração contribui para que cada sujeito possa descobrir-se enquanto escrevente único, singular, criando a sua própria identidade.

3.3. Escrita criativa

Tal como Pereira, defendemos que para formar bons produtores de textos é fundamental “inventar procedimentos e actividades que permitam aos alunos circular livremente entre os saberes sociais e os saberes escolarmente construídos” (2008: 17).

Deste modo, o professor obterá melhores resultados no ensino da língua se arriscar, ele próprio, estratégias inovadoras e pedagogicamente adequadas às necessidades e interesses dos seus alunos, fazendo a articulação entre os conhecimentos socialmente adquiridos e as competências e metas que a escola considera relevantes. O professor deverá proporcionar um ambiente de escrita entusiasmante, aberto, sem preconceitos, proporcionando ao aluno a expressão dos seus sentimentos, emoções, pensamentos e ideias, isto é, valorizando o uso criativo da língua.

Barbeiro considera que a linguagem escrita contempla uma dimensão criativa, associada às características e apetências próprias do indivíduo. Ele afirma que “a criatividade constitui uma faculdade do sujeito que pode ser desenvolvida e utilizada como instrumento de descoberta, de resolução de problemas, de auto-afirmação.” Refuta também a ideia de que “a escrita constitui um suporte para a expressão da criatividade.” (1999: 75)

A escola deve estimular o potencial criativo dos seus alunos, recorrendo a estratégias e recursos didácticos que incluem, frequentemente, uma componente lúdica. As propostas de escrita criativa promovem o desbloqueio e a libertação da criança, abrindo as portas da imaginação. Assentam, sobretudo, num trabalho de reflexão, experimentação e descoberta de características físicas da língua que, depois de compreendidas e assimiladas, são exploradas através de jogos e outras actividades de cariz lúdico.

Numa pedagogia da criatividade acentuam-se os processos de pensamento divergente, caracterizado pelo desenvolvimento da originalidade, da flexibilidade, da fluência de ideias e da espontaneidade. Os alunos são incentivados a gerar e a desenvolver as suas próprias ideias, mediante acções desencadeadoras do desejo de experimentar e de fazer coisas diferentes e criativas.

O professor que desenvolve este tipo de pedagogia considera o aluno como ser único e singular; encoraja-o a fazer escolhas, a desenvolver o gosto pelo novo e pelo desconhecido, preparando-o, de certa forma, para enfrentar os problemas numa perspectiva activa, dinâmica e optimista, na procura de soluções.

4. Alguns pressupostos didácticos e pedagógicos

“Aprender a escrever consiste num processo activo de apropriação de um sistema, das suas funções e dos seus códigos” (Rebelo *et al.* 2000: 164). Isto implica o domínio de um conjunto de regras fonológicas, morfológicas, sintácticas, semânticas, lexicais e pragmáticas, que levam o seu tempo a serem adquiridas e assimiladas pelo aluno.

Barbeiro defende que, no que concerne à apropriação da linguagem escrita, pela criança, o professor desempenha o “papel de facilitador do processo, de fornecedor de apoios, de orientador da descoberta” (Barbeiro, 2003: 143).

Entendemos que, no ensino-aprendizagem da escrita, ele deve mobilizar didácticas racionais, sistemáticas e progressivas, que valorizem o acto de escrita associando-o às vivências e emoções da criança.

Para enfrentar os desafios que o ensino da escrita coloca, o professor precisa de ter uma formação inicial sólida e deverá ter acesso a formações para actualização de conhecimentos teórico-práticos que incluam o conhecimento das investigações mais recentes na área e o domínio de estratégias e didácticas que contemplem e correspondam às necessidades apresentadas pela diversidade sociocultural dos alunos que constituem as turmas.

Assim sendo, o professor deve também ser entendido como um “técnico de apropriação de conhecimentos e mediador cultural” (Pereira, 2008: 44). Deve

desenvolver o seu trabalho com vista a proporcionar experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras, proporcionando aos alunos situações de aprendizagem estimulantes que conduzam à descoberta permanente, à actividade exploratória, respeitando e valorizando as diferenças culturais.

Para tornar a escrita significativa para o aluno, deve promover uma didáctica que diversifique as situações de escrita e o tipo de escritos, socialize os escritos produzidos e trabalhe a reescrita e o aperfeiçoamento de textos numa perspectiva de colaboração.

Em suma, o professor deverá ter a preocupação de propor, de forma alternada, “situações de escrita pessoal (vivências e experiências); a resolução de autênticos problemas de escrita (exercícios sujeitos a determinados constrangimentos) e as (re) escritas enriquecidas através de interacções orais” (Pereira, 2008: 89)

Para atingir esse fim, deve propor exercícios de escrita diferenciados, adaptáveis a cada escrevente e, sobretudo, desafiantes, construindo sempre que possível os seus próprios materiais pedagógicos e de avaliação.

Segundo Silva, o professor deve “criar um ambiente pedagógico favorável ao desenvolvimento da competência textual dos alunos” (Sousa e Cardoso, Eds, 2008: 118).

Assim, o trabalho a desenvolver com os alunos deverá assentar, entre outros, nos seguintes pressupostos didácticos e pedagógicos:

- Desenvolver exercícios modulares e o ensino sequencial das actividades de escrita. O processo de escrita precisa de ser ensinado de forma sistemática e sequencial. Pretende-se que as crianças adquiram competências e autonomia no domínio e uso da língua, ajudando-as, paralelamente a construir, no dizer de Silva (Sousa e Cardoso, Eds, 2008: 123), “o seu projecto pessoal de escritor ou de aprendiz de escritor”. Neste domínio, deverão ser desenvolvidas estratégias que visem a interiorização de rotinas inerentes ao processo de escrita, nas suas diversas componentes de planificação, textualização e revisão.

- Diversificar as situações de escrita e o tipo de escritos. O professor deverá

propor situações de escrita diversas que envolvam a escrita de textos de tipologias diferenciadas, desenvolvendo o trabalho de escrita através de diferentes modalidades. A escrita colaborativa é uma modalidade poderosa pela partilha e interacção que proporciona. Deverá também diversificar os objectivos e os tipos de textos a produzir, pois só assim poderá, segundo Silva (Sousa e Cardoso, Eds, 2008: 120), “garantir a compreensão da funcionalidade da escrita”, condição essencial a uma plena integração social.

- Dar sentido à escrita, ou seja, dar a conhecer o objectivo e o destinatário. A escrita não pode desenvolver-se de forma descontextualizada, deve decorrer da concretização de projectos de turma/escola/agrupamento. A dinamização de projectos de escrita a médio e longo prazo, com diferentes parceiros sociais (pais, colegas de outras escolas) atribui um verdadeiro significado ao acto de escrita, através de contextos reais de comunicação escrita.

- Criar circuitos pedagógicos de divulgação de textos. Os textos produzidos não devem confinar-se ao professor; precisam de ser divulgados a diferentes destinatários. As produções das crianças devem incluir uma componente social, de divulgação e intervenção. A divulgação dos textos dos alunos poderá ser concretizada através do jornal escolar, do jornal de parede, livros, brochuras e outros.

- Organizar/dinamizar espaços de apoio à escrita, contribuindo para a promoção da autonomia da criança. Podem contemplar a escrita de textos de tipologias diversas, a partir de motivações variadas, o uso de ficheiros e de grelhas de monitorização da tarefa. Pode dinamizar-se o uso do caderno de escrita, facultando à criança a oportunidade de escrever o que quer, quando quer e como quer.

Face ao exposto, podemos afirmar que o professor deverá orientar as actividades de escrita, propondo tarefas desafiantes do ponto de vista cognitivo e social, promovendo aprendizagens significativas. Só desta forma, os alunos poderão “atribuir sentido ao próprio saber” e progredir na “elaboração da relação com o mundo e consigo próprios” (Pereira, 2008: 18).

CAPÍTULO III – Apresentação do estudo

1. Âmbito e objecto do estudo

Este estudo foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas do Paião e abrangeu os docentes do 1º ciclo que estiveram envolvidos no Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP).

O PNEP, programa de formação contínua, constituiu um propósito nacional de melhorar o ensino do Português e surgiu após a confirmação dos maus resultados obtidos em projectos internacionais em que Portugal participou (Reading Literacy – IEA, 1992 e PISA 2000; 2003), em estudos nacionais (A Literacia em Portugal, 1995), nos resultados das provas de aferição (2000 a 2005) e dos exames nacionais do 9º ano (2005). Estes estudos remetem para a problemática da literacia, revelando que os alunos concluem o Ensino Básico sem terem adquirido hábitos de leitura e sem uma proficiência neste domínio que lhes permita fazer face às necessidades da vida activa na sociedade actual.

Estamos convictos de que a aquisição de hábitos literários se inicia desde cedo, mesmo antes de a criança iniciar o ensino formal da leitura e escrita, no ambiente familiar e no Jardim de Infância e que necessita ser alicerçada nos primeiros anos de escolaridade. Tal como Inês Sim-Sim, acreditamos que “Aprender a ler é uma tarefa para toda a vida” (2006: 99), sendo portanto as competências de leitura e escrita desenvolvidas/consolidadas ao longo de toda a escolaridade, jamais podendo ser tomadas por completamente adquiridas.

No desempenho das nossas funções docentes constatamos, ainda, que os alunos manifestam dificuldades no que concerne à forma como se expressam por escrito, em particular na produção textual, na coerência e na coesão das suas ideias. Estas dificuldades condicionam todo o seu processo de aprendizagem pois a escrita é a forma de avaliação mais comumente usada, assumindo um papel transversal a todas as áreas curriculares.

Tratando-se de um agrupamento com uma grande área de abrangência, em que a maioria dos alunos provém de meios socioculturais desfavorecidos,

pretendemos avaliar se este facto é determinante para o sucesso escolar dos alunos ou se, por outro lado, o professor, a partir da aplicação de metodologias inovadoras, activas e estimulantes, terá a capacidade de inverter esta tendência formando escreventes competentes.

O estudo surgiu na sequência da formação PNEP, com início no agrupamento, no ano lectivo 2007/08, que veio revolucionar a forma de trabalhar competências ao nível da língua, permitindo a actualização e o aprofundamento de temas relevantes ao nível científico e didáctico.

Assim sendo, pretendemos, com o presente estudo, identificar e caracterizar práticas e metodologias usadas pelos docentes titulares de turma no ensino-aprendizagem desta área e reflectir sobre os contributos do PNEP no que concerne às mudanças operadas após frequência da formação.

2. Objectivos do estudo

No presente estudo, propusemo-nos como objectivos fundamentais, identificar práticas pedagógicas dos professores no ensino-aprendizagem da escrita, nomeadamente na produção textual dos alunos; relacionar as práticas e didácticas do professor com a formação promovida pelo PNEP e, finalmente, inferir das mudanças implementadas e/ou em curso na didáctica da produção textual.

3. Limitações do estudo

O estudo abrange os professores do 1º ciclo, titulares de turma, em exercício de funções no Agrupamento de Escolas do Paião, com frequência da formação PNEP.

No Agrupamento funcionaram, no ano lectivo de 2009/10, vinte e sete turmas, sendo que dos professores titulares de turma, 16 docentes fizeram dois anos de formação PNEP e 7 fizeram o 1º ano.

Na totalidade frequentaram a formação 23 professores, o que corresponde a uma adesão ao programa muito significativa, na ordem dos 85,2%.

Constatámos que, dos quatro docentes que ainda não fizeram a formação, um está no agrupamento há três anos, os restantes foram colocados no último concurso de professores. Este provocou mudanças significativas, verificando-se a saída de quatro professores com os dois anos de formação e entrada de três sem formação do PNEP.

Na sequência do que foi explanado, foram entregues 23 inquéritos, correspondendo ao número total de docentes que frequentaram a formação PNEP, os quais foram todos preenchidos e devolvidos, constituindo a base do estudo empírico.

4. Contextualização: Agrupamento de Escolas do Paião

Para facilitar a compreensão dos dados, torna-se necessária uma breve caracterização do Agrupamento de Escolas sobre o qual o estudo recai, com incidência na forma como aderiu à formação do PNEP, na dinamização de projectos diversos e na dinâmica que imprime no seu quotidiano, promovendo a articulação, a partilha, a cooperação entre os agentes da comunidade educativa.

O Agrupamento de Escolas do Paião é um dos quatro Agrupamentos de Escolas do concelho da Figueira da Foz. A sua área de abrangência engloba cinco das seis freguesias da margem esquerda do Mondego, deste concelho: Alqueidão, Borda do Campo, Lavos, Marinha das Ondas e Paião. Ocupa uma área total de 108.465 Km² servindo uma população de cerca de 13 mil habitantes.

Constituído em Julho de 2003, o Agrupamento de Escolas do Paião, integra actualmente dezoito Estabelecimentos de Educação de Ensino Oficial, do pré-escolar ao 3º ciclo do ensino básico, maioritariamente de pequena ou mesmo reduzida dimensão, geograficamente dispersos. Dos estabelecimentos mencionados, sete (7) são do pré-escolar, dez (10) do 1º ciclo, com duas escolas pólo (Matas e Matos - dependentes de Marinha das Ondas e Porto Godinho -

dependente de Sobral) e a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr Pedrosa Veríssimo, sede do agrupamento.

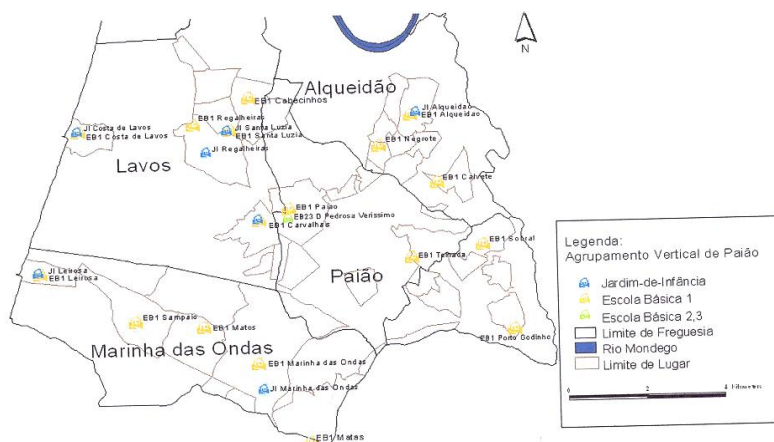


Figura 1 - Localização dos diversos estabelecimentos de educação do Agrupamento de Escolas do Paião³

Frequentam os Estabelecimentos de Educação e Ensino do Agrupamento um total de 1065 alunos. A sua distribuição pelo Pré-Escolar e pelos 1º, 2º e 3º Ciclos é apresentada no quadro seguinte.

Quadro 1 – Número de alunos que frequentaram o Agrupamento de Escolas do Paião no ano 2009/10, por nível de Educação

Nível de Educação	Nº de alunos
Pré-Escolar	181
1ºCiclo	419
2º ciclo	208
3º ciclo	257
Total	1065

³ In Projecto Educativo do Agrupamento

Nota: EB1 de Negrote, Cabecinhos e Sampaio foram encerradas e já não funcionaram no ano lectivo 2009/10.

De referir que sete por cento dos alunos do Agrupamento têm Necessidades Educativas Especiais e que, no que respeita ao 1º ciclo, 10,5% dos alunos beneficiam de apoio acrescido (apoio educativo) à aprendizagem.

Como já foi anteriormente mencionado, uma parte considerável dos alunos é proveniente de contextos sociais desfavorecidos, em que as famílias revelam também carências de índole económica, o que se pode constatar pelo número significativo de alunos a beneficiar de subsídio escolar.

4.1. Projectos desenvolvidos e/ou em desenvolvimento

Citando o Relatório de Avaliação Externa das Escolas “Existem sinais consistentes de inovação no desenvolvimento de projectos” (2009/2010: 12). Neste sentido, podemos identificar vários projectos criados e concretizados, no 1º ciclo, a nível de Agrupamento, nomeadamente, *Livros Andantes*; *Da Biblioteca Escolar...um livro saiu do lugar*; *Escrita de mão em mão* e *Implementação das TIC no Agrupamento*.

Para além dos projectos referidos, o Agrupamento aderiu também a “iniciativas e projectos inovadores de âmbito nacional” (Relatório de Avaliação Externa das Escolas da IGE, 2009/2010: 12), como por exemplo o Plano Nacional de Leitura, o Programa Nacional do Ensino do Português e Rede de Bibliotecas Escolares.

O desenvolvimento destes e doutros projectos, surgiu com o propósito enfrentar problemas persistentes de aprendizagem, motivando e envolvendo os alunos em actividades que contribuam para melhorar os seus desempenhos, especialmente em competências referentes ao domínio da língua materna.

4.1.1. Projecto Livros Andantes

O Projecto *Livros Andantes*, implementado no Agrupamento a partir do ano lectivo 2005/2006, é um projecto de promoção do livro, da leitura e das bibliotecas, dirigido aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e Jardins de Infância. Trata-se de um programa que, para além de abranger os

Estabelecimentos de Educação e Ensino do Agrupamento, chega a toda a comunidade envolvente.

Este projecto surgiu da necessidade de colmatar lacunas observadas no meio familiar e social dos alunos pertencentes ao Agrupamento, nomeadamente no que concerne à falta de hábitos de leitura e escrita. Ele visa criar condições para que as crianças do Agrupamento, desenvolvam o gosto pela leitura, contribuindo para a criação de assíduos e competentes leitores e escreventes, pois é nossa convicção que o domínio da Língua constitui um instrumento indispensável a uma aprendizagem bem sucedida.

O projecto *Livros Andantes*, através da leitura domiciliária de livros de qualidade, tenta captar a atenção das famílias para a importância da leitura e envolvê-las em actos de leitura partilhada com os seus filhos.

Trata-se de um projecto que contou, desde o seu início, com o apoio e financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian, o suporte e participação dos órgãos de gestão, do pessoal docente e não docente do agrupamento e a envolvimento dos pais e encarregados de educação, superando todas as expectativas. Além de recorrerem às habituais iniciativas de angariação de fundos, dinamizaram toda uma comunidade fazendo um trabalho de sensibilização junto de empresas, autarquias e outras entidades. A acção concertada de todos permitiu que, num curto espaço de tempo, se conseguisse satisfazer a premissa – *por cada criança um livro*. (Livros Andantes, Sinopse)

Através do projecto é disponibilizado um conjunto de livros, seleccionados segundo critérios previamente definidos, tendo em conta a população a que se destina. São privilegiados livros de autores e ilustradores (maioritariamente portugueses) com reconhecido talento em cativar leitores destas faixas etárias e com pouco contacto com o livro.

No ano de arranque (2005/2006) *Livros Andantes* começou por disponibilizar um conjunto de 25 livros por grupo/turma. De forma gradual foram sendo adquiridos mais livros e, actualmente, cada grupo/turma tem à sua disposição, em média, 64 livros *Andantes*, acondicionados em caixas portáteis, proporcionando a

sua utilização em sala de actividades/aula e na família, através de disponibilização para empréstimo.

A acompanhar o livro segue um *passaporte*, onde são registadas as *viagens*, neste caso as *andanças* de cada livro. Através desse registo, feito por cada criança que o requisita, é possível saber quem levou o livro, quem o leu, para quem foi lido, bem como a opinião do leitor.

Posteriormente, em articulação com este projecto, surgiu *Livros Acompanhantes*, que complementa o primeiro, proporcionando o acesso a livros variados, de diversos tipos, e material informático, de forma a poder complementar e/ou enriquecer o trabalho desenvolvido em sala de aula. Estes livros e material informático, para uso exclusivo em contexto de sala de aula, podem ser usados pelos alunos, para efectuarem pesquisas, aprofundarem conhecimentos em determinada área... e pelo próprio professor, como forma de motivação de algumas aulas.

Ao longo do ano faz-se a rotação das caixas, duas a três vezes, o que permite o acesso por cada aluno a um número significativo de livros de leitura lúdica. A dinâmica do projecto supõe a aplicação de mecanismos de acompanhamento e monitorização de informações relevantes como o número de livros lidos por cada criança em leitura domiciliária, o número de adultos e outros parceiros envolvidos na leitura e o número de obras lidas por turma. Estes registos permitem fazer uma avaliação mais precisa do projecto, identificar pontos fortes e aspectos a melhorar.

Como objectivo fundamental, este projecto visa criar condições de acesso a livros de qualidade, criteriosamente seleccionados, a todas as crianças, promovendo também o envolvimento dos pais e outras pessoas significativas em actividades de leitura. Tal como é referido no Relatório de Avaliação Externa (2009/2010: 11), trata-se de um projecto “com impacto na promoção de hábitos de leitura inclusive em família”. No projecto *Livros Andantes*, porque se convida a família a ler para a criança e a ouvir o que esta lê, o livro é objecto de afectos e

mediador privilegiado entre a Escola, a Criança e a Família, constituindo um estímulo à comunicação e aproximação entre todos.

O projecto constitui uma mais-valia para toda a comunidade educativa, cumprindo os objectivos essenciais a que se propôs, nomeadamente:

- *Proporcionar a descoberta do livro a crianças e adultos significativos;*
- *Desenvolver, desde as idades mais precoces, o gosto pela leitura e pelo livro enquanto objecto de prazer e de saber;*
- *Promover a aprendizagem da leitura e escrita e o domínio destas competências;*
- *Melhorar a qualidade de ensino proporcionando acesso aos recursos indispensáveis a uma pedagogia inovadora e diferenciada;*
- *Dar suporte a um processo de ensino-aprendizagem que possibilite e potencie o desenvolvimento das competências básicas indispensáveis à inserção numa sociedade em mudança - leitura/literacia/competências de recolha, selecção, tratamento e difusão da informação;*
- *Apoiar e/ou fazer emergir projectos multidisciplinares nos e entre os diversos níveis de ensino;*
- *Aproximar Escola/Família/Comunidade, estimulando a participação da família e da comunidade em projectos comuns, valorizando a sua acção, pondo em relevo a importância do seu envolvimento no sucesso educativo;*
- *Estimular a participação da Família e da Comunidade em projectos comuns, valorizando a sua acção, pondo em relevo a importância do envolvimento de todos no sucesso educativo.*

Como resultados alcançados, referimos: o reforço de competências na área de aquisição da língua materna e da aprendizagem da leitura e da escrita, maior proximidade ao livro na escola e na família, maior relevo a actividades ligadas à leitura e escrita, diversificação de meios usados no processo ensino-aprendizagem e, finalmente, aproximação Escola/Família/Comunidade.

No ano lectivo 2009/2010, 100% dos alunos do pré-escolar e do 1º ciclo usaram os recursos disponibilizados pela itinerância da biblioteca escolar “Livros

Andantes”. Segundo dados fornecidos no relatório do projecto, foram contabilizadas um total de 9137 requisições no ano. A leitura em família é prática corrente, em que crianças alternam papéis de ouvinte/leitor, tendo os alunos do 1º ciclo partilhado com a família 3648 leituras.

De acordo com o mesmo relatório, todos os grupos do pré-escolar e 1º ciclo usam o acervo documental da itinerância em complemento e enriquecimento dos seus “Cantos de Leitura”.

“Livros Andantes ” e “Livros Acompanhantes” constituem assim, recursos que dão suporte e diversificam meios e estratégias no processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento curricular e na realização de projectos e actividades de enriquecimento curricular.

4.1.2. Da Biblioteca Escolar ... um livro saiu do lugar

Este projecto, concebido e dinamizado pela equipa da Biblioteca Escolar, decorreu no ano lectivo 2009/2010 e teve como objectivo essencial promover a articulação da Biblioteca Escolar com as Escolas do 1º ciclo e Jardins de Infância do Agrupamento.

Pretendeu-se diversificar as acções promotoras de leitura no Pré-escolar e no 1º Ciclo, através de sessões de leitura de histórias, poemas, lengalengas, trava-línguas, de dramatizações e teatro de fantoches. Os objectivos perseguidos foram: desenvolver o gosto e o interesse pela leitura; criar hábitos de leitura; enriquecer as competências de leitura dos alunos e promover a leitura como factor de desenvolvimento social e pessoal.

O projecto foi concretizado através de diversas sessões, desenvolvidas ao longo do ano, pelos “Amigos da Biblioteca”, alunos da EB 2,3 que se deslocavam às Escolas e Jardins da sua área de residência. Todas as sessões foram organizadas/planificadas de forma criteriosa, os livros eram seleccionados de acordo com as características do grupo/turma e o texto a ler era preparado com antecedência pelo leitor, nomeadamente ao nível da entoação, dicção e ritmo.

Todos os intervenientes no projecto obtiveram ganhos; os leitores (alunos do 2º e 3º ciclos) desenvolveram/aperfeiçoaram as suas competências leitoras, elevaram a sua auto-estima, tornando-se mais responsáveis e participativos na comunidade escolar; os alunos dos Jardins de Infância e do 1º Ciclo, tiveram oportunidade de ouvir ler histórias por alunos mais velhos e experientes, o que constituiu uma fonte de motivação e incentivo a novas leituras.

No final de cada sessão, era feita a avaliação da mesma, a partir do preenchimento de uma grelha de monitorização da actividade.

4.1.3. Escrita de mão em mão

O projecto “Escrita de mão em mão” visa promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e escrita, em contexto escolar e familiar, despertando, desenvolvendo e estimulando o gosto pela escrita. Foi implementado, a nível de Agrupamento, no ano lectivo 2009/2010, de Outubro a Março, envolvendo todas as escolas do 1º ciclo do Ensino Básico e todos os anos de escolaridade.

Os objectivos que nos propusemos alcançar, com este projecto, dinamizado por professores titulares de turma, coordenadoras de Conselho de Docentes e de Ciclo e Formadora Residente, foram:

- *Desenvolver a imaginação e a criatividade;*
- *Escrever em conjunto para aprender a escrever;*
- *Redigir um escrito de extensão considerável;*
- *Melhorar as competências compositiva, ortográfica e gráfica;*
- *Promover espaços de partilha e de cooperação;*
- *Reflectir sobre a escrita.*

Em “Escrita de mão em mão” cada aluno colaborou na construção colectiva de uma vontade maior: criar “estórias com história” (Escrita de mão em mão, 2010).

Cada turma assumiu o compromisso de dar sequência ao texto que recebeu, actividade que implicou a realização de tarefas várias, nomeadamente: leitura e

comentário entre os pares dos textos apresentados; produção textual; revisão/reformulação no que concerne aos aspectos gramaticais, de coerência e coesão; envio do texto produzido, por e-mail, para a turma que irá dar sequência ao trabalho.

Desta forma, “O aluno, actor principal desta aventura, mobilizou conhecimentos, incentivou a discussão, promoveu espaços de partilha, de cooperação e de reflexão sobre a escrita” (Escrita de mão em mão, 2010).

Como produto final, foi construído e editado um pequeno livro, constituído por quatro histórias, com todos os textos escritos e ilustrados. Posteriormente, foi divulgado junto de toda a comunidade que o acolheu com entusiasmo, revelando interesse na sua aquisição.

Este projecto contou com alguns parceiros que tornaram possível a sua concretização, principalmente no que respeita à edição do livro: Centro de Recursos do Agrupamento, Biblioteca Escolar, Associação de Pais, Juntas de Freguesia, Câmara Municipal e empresas da freguesia/concelho.

Tal como é afirmado na Introdução/Prefácio do referido livro, “é nossa convicção que, este e outros projectos semelhantes, se tornem contributos valiosos para o desenvolvimento da produção textual”.

4.1.4. Plano TIC “Implementação das TIC no Agrupamento”

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) atravessam transversalmente todas as áreas do currículo, constituindo um recurso fundamental para a prática pedagógica, nomeadamente no ensino do Português, em virtude das potencialidades que encerra.

O objectivo central do projecto é a implementação das TIC no Agrupamento, em particular na prática pedagógica e como elo de todas as escolas do Agrupamento. Este projecto tem como finalidade permitir um melhor acesso e utilização das TIC por parte dos alunos e melhorar a comunicação entre a comunidade escolar.

Assim sendo, as TIC funcionam como motivação para a actividade educativa, como forma de pesquisa e acesso ao conhecimento, como modo de comunicação entre a comunidade escolar, como ferramenta de trabalho e ainda como suporte da actividade lúdica.

Foi constituída uma equipa, que detém funções específicas na implementação do Plano TIC, nomeadamente na dinamização de formação adequada às necessidades evidenciadas pelo pessoal docente e não docente e apoio técnico no uso/rentabilização dos recursos informáticos.

As actividades planificadas/realizadas no âmbito das TIC, compreendem: o acesso aos programas (processador de texto, desenho e pintura, Web...); a produção de textos (Microsoft word); pesquisas na Internet para aprofundar um assunto, para tirar dúvidas e outras tarefas relevantes. Pretendeu-se ainda, com os alunos mais velhos, fomentar a comunicação inter-alunos e inter-escolas através de e-mail (ler e enviar mensagens simples).

4.1.5. Plano Nacional de Leitura

O Plano Nacional de Leitura (PNL), criado em 2006, “constitui uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia”⁴.

Concretiza-se num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar.

Na sociedade actual do conhecimento, a leitura é considerada um bem essencial, potenciando a autonomia do indivíduo, proporcionando-lhe a tomada de consciência de si e do outro e um melhor conhecimento do mundo. Um domínio proficiente de competências de leitura e de escrita, que inclua a compreensão e uso de textos escritos, bem como a capacidade em reflectir a partir da sua interpretação, para além de beneficiar o percurso escolar do aluno,

⁴ In <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>

constitui um instrumento basilar que facilita a vida do cidadão, abrindo-lhe novos horizontes a nível pessoal e social.

As escolas do Agrupamento aderiram, na sua totalidade, ao PNL, cumprindo os objectivos definidos e implementando estratégias adequadas, de acordo as orientações disponibilizadas, que incluem o acesso a obras adequadas às diferentes faixas etárias, sugestões de actividades e indicações para avaliação dos alunos.

O agrupamento possui, actualmente, um número significativo e variado de livros, que coloca à disposição das escolas, através dos serviços da sua biblioteca, prontos a ser usados/manipulados/lidos pelos alunos.

Os professores do agrupamento valorizam o trabalho de leitura proporcionando, de forma regular, a leitura orientada de obras em contexto de sala de aula. Constroem fichas e outro material didáctico para exploração dos livros/textos, individualmente e em grupo, partilhando todo o material construído a partir da Plataforma do Agrupamento, a que todos têm acesso.

A Semana da Leitura foi igualmente bem acolhida no agrupamento, motivando e mobilizando todos os docentes aos objectivos propostos. Entendemos tratar-se de um projecto que vai ao encontro das necessidades/dificuldades manifestadas pelos alunos, e por isso, potenciador de mais e melhores leitores.

Nesta semana, as escolas entram numa dinâmica muito própria, desenvolvendo actividades específicas, entre as quais destacamos: leitura de obras completas, lengalengas, poesias, trabalhos de produção de textos a partir de motivações diversas, dramatização de histórias, entoação de canções, danças...

Nesta semana, partilham-se actividades e trabalhos com os alunos dos Jardins de Infância; convidam-se pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade a virem à escola ler para os alunos, assistirem a apresentações dos mesmos; dinamizam-se exposições nas escolas, realizam-se Feiras do Livro, com o apoio das editoras, para promoção do livro e da leitura e, finalmente, promove-se o encontro com escritores de referência no âmbito da literatura infantil.

No ano lectivo 2009/2010, por proposta do Coordenador de Conselho de Docentes/Formadora Residente, foi dinamizado o Projecto “Stop...Vamos Ler”. Definiu-se um momento, igual para todos os estabelecimentos de educação do Agrupamento e, à mesma hora, todas as turmas interromperam as actividades com o objectivo de ouvirem ler a história “A árvore generosa”.

4.2. O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)

Com este estudo pretende-se fazer uma reflexão acerca da implementação do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), criado em 2007, através do Despacho nº 546, do Ministério da Educação. Desejamos apurar se os objectivos perseguidos pelo PNEP foram de facto alcançados e, consequentemente, verificar se houve alteração nas práticas docentes no ensino do Português no Agrupamento de Escolas do Paião, que aderiu a este modelo de formação, mantendo a mesma formadora residente desde o início.

A criação do PNEP surgiu com a necessidade/urgência de melhorar o ensino do português na educação básica. Este programa de formação contínua de professores assume como objectivo primordial a melhoria dos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita dos alunos no 1º ciclo, pretende contribuir para a alteração das condições do ensino do Português, nomeadamente no período crucial em que o aluno é iniciado formalmente a ler e a escrever.

É fundamental que os alunos melhorem os seus desempenhos em competências referentes ao domínio da língua materna pois desta forma e, dada a transversalidade da língua, terão mais facilidade na compreensão/aquisição de outros conhecimentos e serão capazes de melhor organizar o seu próprio pensamento e construir o conhecimento sobre o mundo que os rodeia.

O PNEP contempla duas vertentes distintas e complementares: a actualização científica/aprofundamento de conhecimentos e a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua em sala de aula.

Os objectivos gerais do PNEP, oficialmente estabelecidos, são os seguintes:

- *Melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1º Ciclo, num período entre 4 a 8 anos, através da modificação das práticas docentes do ensino da língua;*
- *Criar nas escolas do 1º ciclo uma dinâmica interna de formação continuada no âmbito do ensino da língua, ancorada em instituições de Ensino Superior;*
- *Envolver as instituições de ensino superior num projecto de formação contínua, articulado com as escolas do 1º ciclo e prolongado no tempo;*
- *Estimular nas instituições de ensino superior a produção de investigação no ensino da língua na faixa etária visada, de modo a que a formação inicial de professores seja alimentada pela investigação e desenvolvida em estreita relação com a formação contínua e especializada e pós-graduada em áreas relevantes para a finalidade em questão;*
- *Disponibilizar a nível nacional materiais de formação, didácticos e de avaliação no domínio da aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua para o 1º Ciclo do Ensino Básico.* (Ministério da Educação, 2006:3)

O PNEP pressupõe o envolvimento de diferentes entidades (Núcleo Regional de formação/ESEC, Agrupamento; Formador residente e Professor titular de turma) cada uma com compromissos assumidos, e com o fim de elevar os níveis de literacia dos nossos jovens, formando leitores e escreventes competentes e, por isso, mais preparados para enfrentarem os desafios da vida em sociedade.

De referir que, no âmbito do PNEP, e com a dinamização da formadora residente, foi incentivada a partilha de informações e materiais didácticos, construídos por todos os docentes, disponíveis na plataforma *moodle* do Agrupamento.

5. Tratamento de dados

5.1. Metodologia

Foi construído um inquérito, por questionário, para recolha individual de informação relativa aos docentes, à forma como percebem e promovem o ensino do Português.

Neste tipo de instrumento não há explicações adicionais, nem qualquer espécie de interferência por parte do inquiridor; as respostas são registadas por escrito e a sua análise é quantitativa.

Deste modo, foi nossa intenção incluir no questionário, as perguntas que consideramos fundamentais à obtenção das concepções, opiniões e referências, que nos permitam retirar conclusões e inferências, com algum grau de objectividade.

O questionário, disponibilizado a todos os docentes em exercício de funções no agrupamento de Escolas do Paião, com frequência da formação do PNEP (um ou dois anos) foi estruturado em três secções:

- Secção I, Características pessoais e profissionais do inquirido;
- Secção II, Opinião acerca da formação e das consequências que provocou na sua prática, no ensino do Português;
- Secção III, Identificação de práticas e de estratégias desenvolvidas no ensino/aprendizagem da escrita compositiva.

Este questionário integra dois tipos de questões:

- Questões fechadas, para identificação dos docentes (sexo, idade, tempo de serviço, habilitações académicas, anos de serviço total e no agrupamento, frequência do PNEP de um ou dois anos) em que deveriam marcar X na opção adequada. Foram também elaboradas questões fechadas para informar de que forma o PNEP contribuiu para a sua formação profissional e forma de encarar o ensino da língua; o que mudou na prática após a frequência do PNEP; as estratégias/metodologias que considera mais eficazes no ensino/aprendizagem da produção textual; as didácticas usadas no controlo da coesão e da coerência da produção textual; questões de ordem didáctica que considere favoráveis ao

desenvolvimento da competência textual dos alunos. Nestas questões o inquirido deveria usar uma escala de 1 a 4 (*1-Discordo totalmente; 2- Discordo parcialmente; 3- Concordo e 4- Concordo totalmente*).

- Questões abertas, através das quais foi solicitado aos inquiridos que identificassem os domínios mais relevantes para a prática docente; que nomeassem alguma(s) prática(s) que alteraram no ensino do Português e, por fim, que enumerassem alguma experiência ou projecto de boas práticas em que se tenham envolvido, no âmbito da produção textual.

5.2. Procedimentos

Identificada a problemática, definida a metodologia a usar e a estrutura do questionário, passamos à construção do instrumento com elaboração das questões de investigação.

No desenvolvimento deste estudo, começamos por solicitar a colaboração da Direcção do Agrupamento de Escolas do Paião que, prontamente, deu a sua anuência e permitiu a divulgação do inquérito.

Os inquéritos foram distribuídos no início de Julho, no final de uma reunião de Conselho de Docentes, sendo que todos se mostraram bastante receptivos e colaboradores, tendo sido preenchidos e devolvidos 23 inquéritos, correspondendo ao total de professores que fizeram a formação PNEP, desde 2007, no Agrupamento de Escolas do Paião.

CAPÍTULO IV – Avaliação dos resultados

1. Apresentação e análise dos resultados

Uma vez definida a metodologia seguida na análise efectuada, prosseguiremos o estudo passando para a observação e interpretação dos resultados obtidos, a partir dos inquéritos preenchidos pelos formandos do PNEP.

Os resultados serão apresentados por gráficos e quadros, de forma a permitir uma visualização mais rápida e eficaz, seguindo a ordem das questões do inquérito. Estas foram organizadas de modo sequencial e progressivo, começando pelas de índole mais geral, avançando para as mais específicas e pertinentes no que concerne às alterações implementadas ao nível das metodologias e estratégias.

Pretende-se verificar até que ponto se concretizam na prática pedagógica os conhecimentos veiculados/adquiridos na formação, nomeadamente no que concerne à produção textual. Através de algumas questões, tentámos averiguar se os professores estão mais activos/criativos na procura de novas possibilidades de trabalho, visíveis também na adesão a experiências e projectos inovadores relativos ao ensino-aprendizagem da língua escrita.

De acordo com o exposto, as questões foram agrupadas em três secções, seguidamente enumeradas e explicitadas.

Na secção I analisaram-se as características pessoais e profissionais dos inquiridos, elementos recolhidos a partir questões fechadas, em que o inquirido teria de assinalar a resposta adequada.

Na secção II fez-se o levantamento da opinião dos inquiridos acerca da formação e das consequências na prática pedagógica, no que concerne ao ensino do português. Foram apresentadas questões fechadas e outras abertas, dando ao inquirido a possibilidade de expressar a sua opinião acerca da formação.

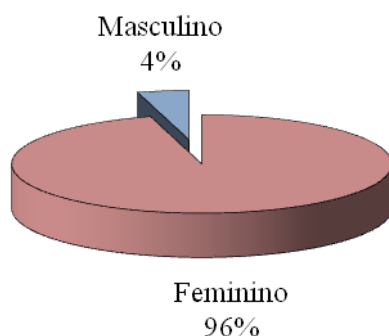
Finalmente, na secção III, procedeu-se à recolha de informações sobre práticas e estratégias desenvolvidas no ensino-aprendizagem do Português. Através de questões fechadas, tentámos identificar o que mudou efectivamente no

ensino da língua, que práticas e didácticas foram ou estão a ser implementadas, especificamente ao nível da escrita compositiva. Tentámos, igualmente, sondar a opinião do inquirido no que respeita a questões de ordem didáctica consideradas favoráveis e potenciadoras da expressão escrita do aluno. Questionámos o inquirido sobre a sua envolvimento em experiências e/ou projectos inovadores no desenvolvimento de competências de produção textual.

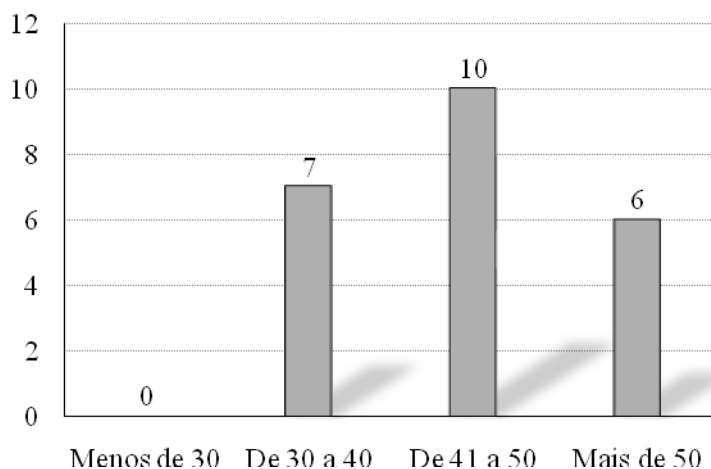
1.1. Características pessoais e profissionais dos inquiridos

No intuito de conhecermos melhor o público-alvo do nosso estudo, ou seja, os docentes que maior adesão tiveram à formação, fomos indagar algumas características pessoais e profissionais dos inquiridos, nomeadamente no que respeita ao sexo, idade, tempo de serviço no geral e no Agrupamento do Paião, e anos de frequência do PNEP. A apresentação dos resultados será feita a partir de gráficos, seguida de uma breve análise dos mesmos.

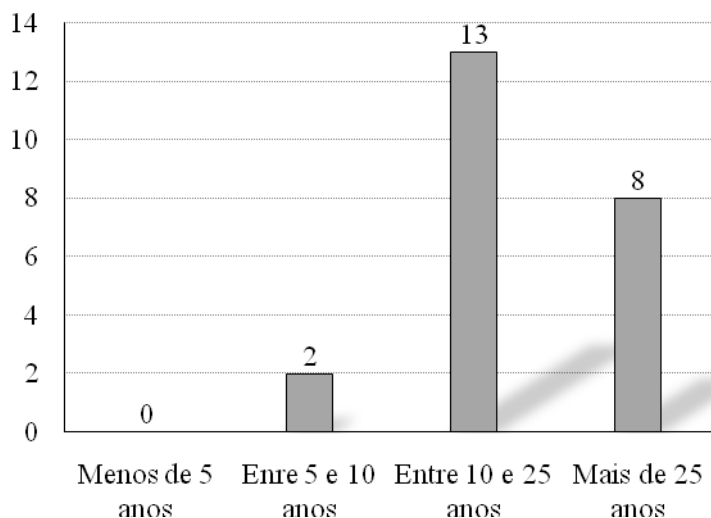
Gráfico nº 1 - Sexo



A representatividade do sexo feminino (96%) ultrapassa largamente a do sexo masculino (4%) entre os docentes titulares de turma, com formação PNEP. De facto, num universo de 23 professores, 22 são do sexo feminino e apenas 1 é do sexo masculino.

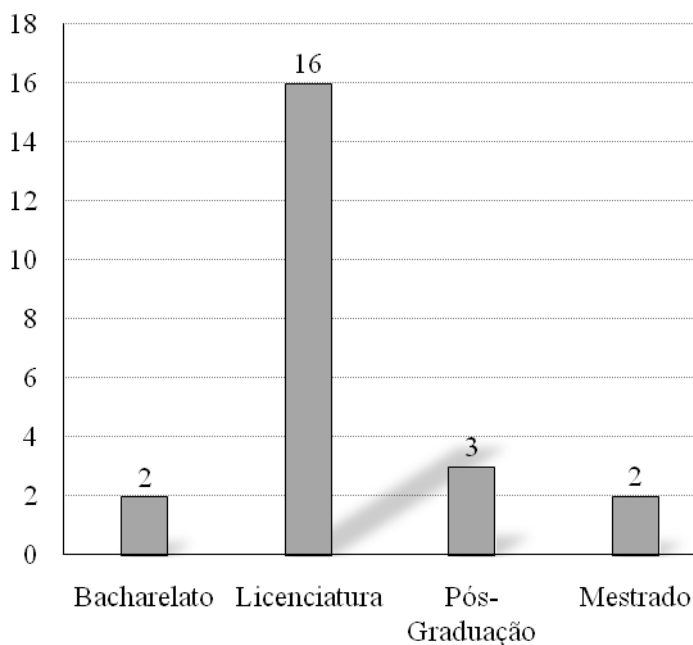
Gráfico nº 2 – Idade

Pela análise do gráfico nº 2 podemos constatar que a maioria dos docentes em exercício de funções no Agrupamento do Paião tem uma idade compreendida entre 41 e 50 anos (dez), sete docentes têm de 30 a 40 anos, havendo um grupo significativo de docentes com mais de 50 anos (seis).

Gráfico nº 3 – Tempo de serviço em Junho de 2010

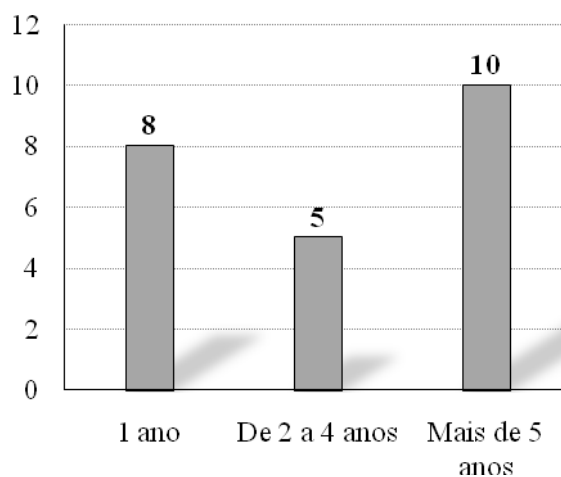
A maioria dos profissionais apresenta entre 10 e 25 anos de serviço (treze), apenas dois têm entre 5 e 10 anos de serviço, havendo a destacar no grupo oito profissionais que exercem há mais de 25 anos a sua actividade.

Gráfico nº 4 – Habilitações académicas



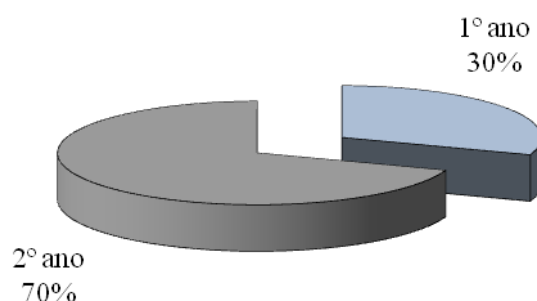
Dos 23 docentes que fizeram a formação, dezasseis possuem uma licenciatura, três fizeram pós-graduações e dois possuem mestrado, havendo a registar dois docentes com o grau académico de bacharel, correspondente à formação inicial.

Gráfico nº 5 – Anos de serviço, seguidos, no Agrupamento do Paião, incluindo o actual



Da análise do gráfico nº 5, verificamos que a maioria dos professores (dez) trabalha neste agrupamento há mais de 5 anos, cinco exercem a sua profissão no agrupamento entre 2 e 4 anos e oito foram colocados no último concurso, sendo o primeiro ano de trabalho no Agrupamento.

Gráfico nº 6 – Anos de frequência da formação PNEP



Pela análise do gráfico nº 6 verificamos que 70% dos formandos (16) completaram os dois anos de formação e 30% (7) fizeram apenas o 1º ano de formação.

1.2. Contributos do PNEP para a mudança de práticas no ensino do Português

Na secção II do questionário, a partir de duas questões fechadas e duas abertas, foi solicitada uma reflexão sobre os contributos do PNEP para a mudança de práticas e didácticas.

No que se refere às questões abertas (questões números 2 e 4), o inquirido procedeu à identificação dos domínios que considerou mais relevantes para a prática docente e das práticas que alterou relativamente ao ensino da língua.

As questões fechadas (questões números 1 e 3) tiveram como objectivos questionar os professores sobre a forma como o PNEP contribuiu para a sua formação profissional e forma de encarar o ensino da língua, e saber se o PNEP provocou mudanças efectivas na sua prática docente. Em relação a este tipo de questões, os resultados serão apresentados em quadros contendo indicação

numérica do número de respostas dadas bem como das respectivas percentagens de cada item. No que concerne à primeira questão, foi solicitado ao docente que se posicionasse relativamente aos onze itens que a constituem, de acordo com a seguinte escala de atitudes:

1 – Discordo totalmente; 2- Discordo parcialmente; 3- Concordo; 4 – Concordo totalmente.

No que respeita à segunda questão fechada, deveria assinalar com um X a opção correcta (Sim/Não).

Quadro 2 – Contributos do PNEP para a formação pessoal e forma de encarar o ensino da língua

		1	2	3	4
Promoveu o desenvolvimento de atitudes de reflexão sobre as práticas		0	0	3	20
	%	0,00	0,00	13,04	86,96
Proporcionou uma melhor compreensão das dificuldades dos alunos		0	0	9	14
	%	0,00	0,00	39,13	60,87
Constituiu um incentivo à pesquisa de novas estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem		0	0	5	18
	%	0,00	0,00	21,74	78,26
Proporcionou a integração de conteúdos abordados nas práticas		0	0	6	17
	%	0,00	0,00	26,09	73,91
Incrementou a produção de materiais didácticos e de avaliação		0	0	3	20
	%	0,00	0,00	13,04	86,96
Incentivou o uso de estratégias explícitas de ensino da língua		0	0	4	19
	%	0,00	0,00	17,39	82,61
Promoveu a actualização científica e metodológica		0	0	6	17
	%	0,00	0,00	26,09	73,91
Incentivou a dinamização de projectos de leitura e escrita de turma/escola/agrupamento		0	0	1	22
	%	0,00	0,00	4,35	95,65
Promoveu o espírito de grupo, a partilha e a interajuda		0	0	4	19
	%	0,00	0,00	17,39	82,61
Promoveu destreza e segurança nas opções/decisões didácticas		0	0	5	18
	%	0,00	0,00	21,74	78,26
Fomentou o uso de metodologias activas (descoberta de padrões e regularidades da língua)		0	0	4	19
	%	0,00	0,00	17,39	82,61

Como se pode observar no quadro 2, a totalidade dos inquiridos foi de opinião que o PNEP contribuiu de forma clara e inequívoca para a sua formação profissional e forma de encarar o ensino da língua. É de referir que, cumulativamente, os níveis 3 e 4 obtiveram 23 respostas em cada um dos itens, o que corresponde a 100% de concordância. Em todos os itens avaliados verifica-se uma expressiva preferência pelo nível 4 (*concordo totalmente*), com percentagens compreendidas entre 60% e 95%. A percentagem mais elevada, de 95%, corresponde ao item *Incentivou a dinamização de projectos de leitura e escrita de turma/escola/agrupamento*.

De referir que dez dos inquiridos assinalaram em todos os itens o nível 4, revelando uma concordância total, com os aspectos apresentados.

Quadro 3 – Domínios/conteúdos mais relevantes para a prática docente

Domínios mais relevantes para a prática pedagógica	Nº de referências
Consciência fonológica	15
Ensino da escrita – dimensão textual	10
Compreensão da leitura	6
Desenvolvimento da escrita	3
Escrita criativa	3
Avaliação da leitura	3
Decifração	2
Escrita colaborativa	1
Leitura orientada	1
Desenvolvimento da linguagem oral	1
Desenvolvimento Linguístico	1
Consciência sintáctica e lexical	1
Aplicação de novas técnicas de ensino através das tecnologias	1

Esta questão, de resposta aberta, gerou uma considerável dispersão, na indicação dos conteúdos. Alguns inquiridos referenciaram temas de índole mais geral, como *o desenvolvimento da escrita*, outros mencionaram temáticas mais

específicas, como por exemplo *decifração* ou *avaliação da leitura*, outros ainda referiram modelos e metodologias de trabalho (*escrita criativa, escrita colaborativa, leitura orientada*). Foi ainda, em alguns casos, utilizada terminologia diferente para indicar o mesmo tema ou conteúdo.

Desta forma, e no sentido de uniformizar as diversas respostas, estas foram organizadas por temáticas e sistematizadas no quadro anterior, por ordem decrescente relativamente ao número de referências.

Os conteúdos com maior número de referências foram *o desenvolvimento da consciência fonológica* (15) e *o ensino da escrita – dimensão textual* (10).

No domínio do ensino da escrita foram enumerados diversos conteúdos e metodologias complementares/associados, nomeadamente, *escrita criativa*, referida por 3 inquiridos, *desenvolvimento da escrita* (3), *desenvolvimento linguístico* (1), *consciência sintáctica e lexical* (1), *escrita colaborativa* (1).

Um dos inquiridos indicou como domínio mais relevante para a sua prática docente a aplicação de novas técnicas de ensino através das tecnologias.

De referir que dois inquiridos consideraram que todos os domínios trabalhados são relevantes para a sua prática pedagógica e um afirmou que globalmente todas as oficinas se revelaram relevantes.

Quadro 4 - O PNEP provocou mudanças efectivas na prática docente

SIM	NÃO
23	0

Todos os formandos, sem excepção, consideraram que o PNEP provocou mudanças efectivas na sua prática docente. De seguida, são enunciadas as práticas e/ou domínios em que se verificaram as maiores mudanças, de acordo com a opinião dos inquiridos, ordenadas por ordem decrescente tendo em conta o número de referências.

Quadro 5 - Práticas que alterou relativamente ao ensino do Português

Práticas que alterou relativamente ao ensino do Português	Nº de referências
Desenvolvimento da consciência fonológica	8
Produção textual	7
Desenvolvimento da criatividade/Escrita criativa	5
Enriquecimento/Melhoramento/revisão de textos	4
Práticas de exploração/interpretação de textos	3
Organização mais consciente das várias fases da produção do texto: planificação redacção e melhoramento.	2
Diversificação de métodos/estratégias	2
Ensino da escrita	1
Avaliação de leitura	1
Interpretação de vários tipos de textos	1
Iniciação à leitura e escrita	1
Análise textual: antecipação de conteúdos a partir do título e/ou ilustração	1
Compreensão da leitura	1
Valorização da escrita colaborativa	1
Incentivo para a dinamização de projectos de leitura e escrita	1
Desenvolver hábitos de leitura/escrita	1
Desenvolvimento linguístico	1
Motivar o aluno e envolvê-lo ao máximo nas actividades	1
Promover os trabalhos de grupo e a descoberta de padrões e regularidades da língua – uso de metodologias activas	1
Melhor compreensão das dificuldades dos alunos	1
Segurança nas decisões didácticas	1
Diversificação, actualização de metodologias de ensino	1
Introdução de estratégias diferentes ao nível da consciência fonológica, textual	1

Da análise do quadro 5, verificamos que houve divergência quanto à terminologia utilizada; alguns inquiridos identificaram os domínios/conteúdos onde se verificou uma mudança de práticas, outros nomearam algumas estratégias e metodologias que passaram a usar, após a formação PNEP.

Os dois conteúdos mais referenciados continuam a ser *o desenvolvimento da consciência fonológica*, com oito referências, seguido da *produção textual*, com sete referências. Um grupo de quatro professores referiu práticas relacionadas com a revisão de textos e dois passaram a dar atenção às diferentes fases do processo de produção textual: planificação, redacção e melhoramento.

Foram ainda enumeradas muitas outras temáticas que o docente, após o PNEP, reconhece ter valorizado e/ou introduzido nas suas práticas. Deste modo, foram também referidas estratégias de antecipação de conteúdos a partir do título e/ou ilustração; interpretação de diferentes tipos de texto; valorização da escrita colaborativa; promoção de trabalhos de grupo; introdução de metodologias activas na descoberta de padrões e regularidades da língua e introdução de estratégias diferentes ao nível da consciência fonológica, textual, entre outras.

Dois inquiridos, em vez de identificarem práticas alteradas após o PNEP, referiram mudanças operadas na forma de encarar o ensino do Português como *Segurança nas decisões didácticas* e *Melhor compreensão das dificuldades dos alunos*.

1.3. Práticas e estratégias desenvolvidas no ensino/aprendizagem da escrita compositiva

Na secção III colocamos questões de índole mais específica, relativas às práticas e didácticas usadas ao nível da escrita compositiva. Propôs-se uma reflexão sobre as estratégias e metodologias facilitadoras da competência textual dos alunos e, simultaneamente, fez-se o levantamento de estratégias introduzidas após o PNEP, no ensino da escrita compositiva.

Esta secção desenvolve-se a partir de cinco questões fechadas, sendo que a primeira tenciona indagar os inquiridos das mudanças verificadas na prática após a frequência do PNEP; a segunda solicita a identificação de estratégias/metodologias que considera mais eficazes no ensino-aprendizagem da produção textual; a terceira procura identificar didácticas usadas no controlo da coesão e da coerência da produção textual; a quarta sugere o levantamento de questões de

ordem didáctica favoráveis ao desenvolvimento da competência textual dos alunos e, por último, a quinta questão, tem por objectivo saber se durante e/ou após a frequência da formação do PNEP o docente se envolveu em alguma experiência ou projecto que considere inovador, no âmbito da produção textual.

No que concerne às quatro primeiras questões, foi solicitado ao docente que se posicionasse relativamente aos diversos itens que as compõem, de acordo com a seguinte escala de atitudes:

1 – Discordo totalmente; 2- Discordo parcialmente; 3- Concordo; 4 – Concordo totalmente.

No que respeita à última questão, fechada, desta secção, os professores teriam de assinalar com um X a opção correcta (Sim/Não).

Na única questão aberta que integra a secção III, solicita-se ao inquirido a enumeração de experiências de boas práticas que tenha desenvolvido ou em que tenha participado, relativamente ao desenvolvimento de competências de produção textual.

Quadro 6 - O que mudou na prática após a frequência do PNEP

		1	2	3	4
A visão que o professor tem sobre o processo científico da produção textual.		0	1	10	12
	%	0,00	4,35	43,48	52,17
A importância dada às diferentes fases do processo de escrita: planificação, textualização e revisão/melhoramento.		0	0	7	16
	%	0,00	0,00	30,43	69,57
Valorização da escrita colaborativa, promovendo a componente metadiscursiva através da reflexão e explicitação.		0	0	4	19
	%	0,00	0,00	17,39	82,61
Ensino de textos de géneros diversificados (narrativo, poético, informativo, instrucional, argumentativo...)		0	0	8	15
	%	0,00	0,00	34,78	65,22
Confronto da produção textual das crianças, através do debate e negociação.		0	1	8	14
	%	0,00	4,35	34,78	60,87
Incentivo do melhoramento contínuo do texto, através da adequação aos objectivos e finalidades.		0	0	9	14
	%	0,00	0,00	39,13	60,87
Diversificação das situações, metodologias e objectivos de escrita.		0	0	8	15
	%	0,00	0,00	34,78	65,22
Organização e dinamização de espaços de apoio à escrita		0	0	13	10
	%	0,00	0,00	56,52	43,48

Da análise do quadro 6 podemos constatar que os valores cumulativos dos níveis 3 e 4 revelam uma avaliação francamente positiva em todos os itens, perfazendo na maioria uma percentagem de 100%.

Relativamente às mudanças que o PNEP provocou na prática pedagógica, os docentes destacaram a valorização da escrita colaborativa como promotora da componente metalinguística que implica uma reflexão/explicação constante. Este item recebeu a concordância plena (nível 4) de 19 professores, o que corresponde a uma percentagem de 82%.

O nível 4 (concordo plenamente) continua a ser o mais assinalado pelos docentes, com percentagens superiores a 50%, à excepção do item *Organização e dinamização de espaços de apoio à escrita*, que se ficou pelos 43%, com dez inquiridos a assinalarem esta opção.

A registar a existência de dois professores que assinalaram o nível 2 (*Discordo parcialmente*) em dois itens, *A visão que o professor tem sobre o processo científico da produção textual* e *Confronto da produção textual das crianças, através do debate e negociação*. Da análise documental constatamos que estas docentes são das mais jovens do Agrupamento (entre 30 e 40 anos), têm entre 5 e 10 anos de serviço, com licenciatura, um ano de permanência no Paião e com apenas um ano de formação PNEP.

De referir que cinco dos inquiridos assinalaram em todos os itens o nível 4, demonstrando uma concordância total com as sugestões apresentadas.

Quadro 7 – Estratégias/metodologias mais eficazes no ensino/aprendizagem da produção textual

		1	2	3	4
Utilização da escrita colaborativa.		0	1	8	14
	%	0,00	4,35	34,78	60,87
Mobilização de conhecimentos prévios e pesquisa de informação complementar.		0	0	6	17
	%	0,00	0,00	26,09	73,91
Articulação com a produção de textos de outras áreas disciplinares. (Estudo do Meio, por exemplo)		0	1	11	11
	%	0,00	4,35	47,83	47,83

Definição da função do texto e dos objectivos a perseguir.		0	0	9	14
	%	0,00	0,00	39,13	60,87
Elaboração de planos que projectem a organização do texto (enumeração de tópicos a abordar de forma hierarquizada).		0	1	4	18
	%	0,00	4,35	17,39	78,26
Partilha e reflexão dos textos dos alunos.		0	0	5	18
	%	0,00	0,00	21,74	78,26
Questionamento, explicitação, confronto de ideias sobre o texto.		0	0	7	16
	%	0,00	0,00	30,43	69,57
Resolução de problemas ao nível da coerência e coesão dos textos.		0	1	4	18
	%	0,00	4,35	17,39	78,26
Reescrita do texto (suprimir, permutar, substituir, acrescentar).		0	0	7	16
	%	0,00	0,00	30,43	69,57
Interiorização de rotinas, inerentes ao processo de escrita.		0	0	11	12
	%	0,00	0,00	47,83	52,17

Relativamente às estratégias/metodologias consideradas mais eficazes no ensino-aprendizagem da produção textual, os docentes valorizaram a *resolução de problemas ao nível da coesão e da coerência*, a *elaboração de planos que projectem a organização do texto (enumeração de tópicos a abordar de forma hierarquizada)* e a *partilha e reflexão dos textos dos alunos*. Estes itens registaram na maioria das respostas o nível 4 (*concordo totalmente*), com uma percentagem de 78%.

Da análise do quadro 7 constatámos, ainda, que os professores do agrupamento consideraram eficazes as estratégias de *mobilização de conhecimentos prévios e pesquisa de informação complementar*; *questionamento, explicitação, confronto de ideias sobre o texto* e *reescrita do texto*. Estes itens registaram uma concordância plena (nível 4) de um grupo significativo de docentes, correspondente a uma percentagem superior a 69, 57%.

De referir a existência de quatro itens que mereceram uma avaliação negativa (*Discordo parcialmente*); *Utilização da escrita colaborativa*; *Articulação com a produção de textos de outras áreas disciplinares*; *Elaboração de planos que projectem a organização do texto* e, finalmente, *Resolução de problemas ao nível da coerência e coesão dos textos*. Importa referir que as avaliações negativas

continuam a ser feitas pelas docentes mencionadas anteriormente, pertencentes ao grupo mais jovem, com menos tempo de permanência no Agrupamento e com um ano de formação PNEP.

Quadro 8 – Didáticas usadas no controlo da coesão e da coerência da produção textual

		1	2	3	4
Desenvolve regras de construção frásica.		0	0	7	16
	%	0,00	0,00	30,43	69,57
Promove a organização do texto em parágrafos.		0	2	5	16
	%	0,00	8,70	21,74	69,57
Promove o enriquecimento vocabular.		0	0	5	18
	%	0,00	0,00	21,74	78,26
Explicita critérios de coesão: adições, supressões, substituições, deslocamentos e transformações.		0	0	9	14
	%	0,00	0,00	39,13	60,87
Incentiva o uso de conectores.		0	0	9	14
	%	0,00	0,00	39,13	60,87
Promove o uso de frases complexas (coordenadas, subordinadas...)		0	0	13	10
	%	0,00	0,00	56,52	43,48
Explicita regras morfológicas e sintáticas.		0	0	7	16
	%	0,00	0,00	30,43	69,57
Desenvolve um trabalho consciente e reflexivo sobre ortografia, pontuação...		0	0	7	16
	%	0,00	0,00	30,43	69,57
Explicita regras de coerência, nomeadamente através da sequência temporal e sucessão dos acontecimentos.		0	0	9	14
	%	0,00	0,00	39,13	60,87
Promove a aquisição de regras de pronominalização, de adjectivação...		0	1	7	15
	%	0,00	4,35	30,43	65,22
Torna consciente a concordância sujeito/verbo.		0	0	5	18
	%	0,00	0,00	21,74	78,26

Confrontados sobre as didáticas usadas no controlo da coesão e coerência da produção textual, os professores manifestaram concordância na maioria dos itens, em que os níveis 3 e 4, cumulativamente, atingiram uma percentagem de 100%.

Como procedimentos didácticos mais usados pelos docentes, temos a *promoção do enriquecimento vocabular* e a *tomada de consciência da concordância sujeito/verbo*, ambas com dezoito referências no nível 4 (78%).

De mencionar a discordância parcial (nível 2) demonstrada por dois inquiridos, o equivalente a 8,7%, em relação ao uso de estratégias promotoras da

organização do texto em parágrafos. Refira-se ainda a existência de um inquirido que, aparentemente, não usará estratégias promotoras da aquisição de regras de pronominalização, de adjectivação...Esta atitude de discordância parcial continua a ser manifestada pelas mesmas docentes que já o haviam feito em questões anteriores.

Nesta questão verificou-se a existência de cinco dos inquiridos que manifestaram uma concordância plena em todos os itens, assinalando o nível 4.

Quadro 9 – Questões de ordem didáctica favoráveis ao desenvolvimento da competência textual dos alunos

		1	2	3	4
Dar sentido à escrita (dar a conhecer o objectivo e o destinatário).		0	0	5	18
	%	0,00	0,00	21,74	78,26
Escrever sobre temas reais e próximos.		0	0	5	18
	%	0,00	0,00	21,74	78,26
Diversificar as situações de escrita e o tipo de escritos.		0	0	4	19
	%	0,00	0,00	17,39	82,61
Trabalhar a reescrita e o aperfeiçoamento de textos em interacção, num clima de cooperação e interajuda.		0	0	3	20
	%	0,00	0,00	13,04	86,96
Construir guiões, a partir de padrões de revisão/correção utilizados na turma.		0	0	11	12
	%	0,00	0,00	47,83	52,17
Desenvolver exercícios modulares e o ensino sequencial das actividades de escrita.		0	0	16	7
	%	0,00	0,00	69,57	30,43
Organizar/dinamizar espaços de apoio à escrita.		0	0	10	13
	%	0,00	0,00	43,48	56,52
Criar circuitos pedagógicos de divulgação dos textos (jornal escolar, jornal de parede, livros, brochuras...)		0	0	12	11
	%	0,00	0,00	52,17	47,83
Dinamizar projectos de escrita a médio e longo prazo, com diferentes parceiros (pais, inter-escolas...)		0	0	12	11
	%	0,00	0,00	52,17	47,83

A partir da análise do quadro 9, verificámos que todos os itens receberam concordância por parte dos professores, sendo que, cumulativamente os níveis 3 e 4 obtiveram a totalidade das opiniões (100%).

Constatámos ainda que o nível 4 continua a ser o preferido dos inquiridos, sendo os itens que congregam um número mais significativo de concordâncias, com 86,96% (20 inquiridos) *Trabalhar a reescrita e o aperfeiçoamento de textos*

em interacção, num clima de cooperação e entreaajuda; com 82% (19 inquiridos) *Diversificar as situações de escrita e o tipo de escritos* e ainda com 78%, correspondente a 18 inquiridos, *Dar sentido à escrita (dar a conhecer o objectivo e o destinatário)* e *Escrever sobre temas reais e próximos*.

Os itens menos valorizados pelos professores, com percentagens superiores a 50% no nível 3 (*concordo*) foram: *Desenvolver exercícios modulares e o ensino sequencial das actividades de escrita*, que registou catorze respostas (69,57%); *Criar circuitos pedagógicos de divulgação dos textos (jornal escolar, jornal de parede, livros, brochuras...)* e *Dinamização de projectos de escrita a médio e longo prazo, com diferentes parceiros (pais, inter-escolas...)*, com o registo de doze respostas cada, o correspondente a 52%.

No que se refere à questão anterior, optámos por isolar o último item, respeitante à *organização do trabalho de escrita*, por uma questão de funcionalidade, dado que a variedade de interpretações e de respostas obrigou a uma apresentação e tratamento de dados igualmente diferenciada.

Quadro 10 - Organização do trabalho de escrita

	1	2	3	4
Organização do trabalho de escrita:				
Individual		1	5	14
A pares			9	13
Ateliês autónomos	2	3	12	2
Grande Grupo (colectivo)		1	4	15

No que respeita à forma de organização do trabalho de escrita, gerou-se alguma confusão, com diferentes interpretações por parte dos professores inquiridos. Deste modo, à semelhança das questões anteriores, dezanove inquiridos assinalaram o seu grau de concordância em relação a cada uma das modalidades apresentadas, usando para cada item a escala de valores de 1 a 4, explicitada anteriormente. Em contrapartida, três pessoas assinalaram apenas uma opção/item. Destas, um inquirido valorizou o trabalho desenvolvido em grande

grupo (colectivo) e dois realçaram o trabalho desenvolvido a pares. Constatámos ainda que um dos docentes assinalou duas opções, o trabalho individual e a pares.

Da análise dos valores apresentados, podemos inferir que as modalidades mais usadas pelos docentes, relativamente ao trabalho de escrita, foram: o trabalho em grande grupo (colectivo), com dezanove respostas positivas; o trabalho a pares, que registou a concordância de vinte e dois inquiridos e o trabalho desenvolvido individualmente, que reuniu a concordância de vinte professores. Os ateliês autónomos é a modalidade que recebeu maior grau de discordância, com dois professores a mostrarem o seu desacordo total e três a discordarem parcialmente do uso deste tipo de trabalho.

Quadro 11 – Envolvimento do inquirido em experiências/projectos inovadores

SIM	NÃO
13	10

A maioria dos professores revelou já ter estado envolvido em algum tipo de experiência e/ou projecto inovador, no âmbito do ensino da produção textual. Os projectos nomeados são os que a seguir se apresentam.

Quadro 12 – Experiências/Projectos inovadores desenvolvidos no âmbito da produção textual

Projectos / produção textual	Nº de referências
Escrita colaborativa a longo termo	11
Elaboração de um portefólio com diferentes tipos de textos produzidos pelos alunos	1
Construção de uma história em família “História Vai e Vem”	1
Escrita colaborativa entre as famílias dos alunos	1
Participação em concursos de prosa e poesia inter-turmas e inter-escolas	1
Produção de um livro de escrita criativa	1
Elaboração de brochuras, convites...	1
Livro de receitas de Natal, inserido no Projecto “Sonhos de Natal”	1

Onze professores revelaram ter participado em projectos de escrita colaborativa a longo termo, cinco dos quais referiram tratar-se de um projecto inter-escolas, abrangendo todo o agrupamento.

Foram ainda mencionados como projectos inovadores no âmbito da produção textual, *Elaboração de um portefólio com diferentes tipos de textos produzidos pelos alunos*; *Construção de uma história em família “História Vai e Vem”*; *Escrita colaborativa entre as famílias dos alunos*; *Participação em concursos de prosa e poesia inter-turmas e inter-escolas*; *Produção de um livro de escrita criativa*; *Elaboração de brochuras, convites e Livro de receitas de Natal*, todos com uma referência.

De referir que no ano lectivo 2009/10 foi implementado no Agrupamento de Escolas do Paião um projecto de escrita colaborativa a longo termo, em que participaram todas as escolas do 1º ciclo e que culminou com a elaboração e edição de um pequeno livro “A escrita de mão em mão”, divulgado junto da comunidade escolar.

CAPÍTULO V – Interpretação dos resultados

Retomando os objectivos do estudo, cujo enfoque recai sobre as práticas pedagógicas dos professores do agrupamento, no ensino-aprendizagem do Português, podemos constatar que a formação PNEP constituiu uma mais-valia na formação contínua, com reflexos nas práticas quotidianas.

Estamos convictos de que o PNEP encontrou no Agrupamento de Escolas do Paião um nicho favorável ao desenvolvimento dos seus princípios e objectivos. Trata-se de um agrupamento com características muito específicas, como já foi referido, em que a maioria das crianças provém de meios socioculturais desfavorecidos, com carências de várias ordens, em que os pais e/ou encarregados de educação não valorizam a escola, não acompanham nem estimulam o processo de aprendizagem do aluno e em que o acesso a livros não constitui uma prioridade na vida das famílias.

No geral, os docentes do agrupamento revelavam, há algum tempo, preocupações relativamente às dificuldades persistentes manifestadas por um grande número de alunos, no domínio de competências da língua, quer como meio de comunicação oral e escrito quer como meio de acesso ao conhecimento em todas as áreas curriculares. Trata-se de lacunas que condicionam o percurso escolar dos alunos e, como tal, os professores estão empenhados em promover acções capazes de contrariar esta situação.

Desta forma, conscientes de que “o acesso ao modo escrito tem uma forte influência sociocultural” (Costa e Sousa, 2010:76), foram lançados alguns projectos com o objectivo de minorar esta situação e, assim, poderem ser superados alguns condicionamentos ao percurso escolar dos alunos do agrupamento.

Em nosso entender, o projecto que mais mobilizou docentes e famílias foi “Livros Andantes” que veio proporcionar a valorização do acto de ler e a sua partilha com pessoas significativas para a criança. Acreditamos que este projecto, em crescimento desde o ano da sua implementação (ano lectivo 2005/2006), tem tido forte impacto na comunidade, com repercussões nos níveis de leitura na escola

e na família, contribuindo de forma clara e inequívoca para o desenvolvimento do gosto de ler. “Livros Andantes” proporcionou a aproximação Escola/Família/Comunidade, estimulando a participação e o envolvimento da família em projectos comuns e dando ênfase ao seu papel no sucesso educativo dos alunos.

Acreditamos que todos os projectos desenvolvidos e/ou em desenvolvimento no agrupamento, num espírito de articulação e complementaridade, contribuíram de forma decisiva para a melhoria dos resultados dos nossos alunos, nomeadamente no que diz respeito à aquisição de novas competências de leitura e escrita. Os projectos contribuíram ainda para uma forte aproximação entre escolas/docentes do agrupamento, contrariando a dispersão e distância existentes.

Nesse sentido, o Relatório de Avaliação Externa das Escolas da IGE (2010: 3) veio confirmar que “as taxas de transição/conclusão registadas no último triénio, mostram uma clara tendência de melhoria, superando, continuamente, as médias nacionais”.

O mesmo relatório refere também que, durante o mesmo período se registou, no Agrupamento, uma “melhoria consistente dos resultados alcançados nas provas de avaliação externa” (2010: 14) – Provas de Aferição.

Impacto do PNEP

Na sequência do que foi exposto, compreende-se a grande adesão dos docentes do agrupamento ao PNEP, pois esta formação surgiu num momento em que todos procuravam aprofundar conhecimentos e descobrir novas estratégias e metodologias no ensino-aprendizagem do Português.

Os objectivos do PNEP foram perseguidos pelos formandos, que actualizaram conhecimentos à luz das investigações mais recentes, valorizando o uso de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas do ensino da língua, nomeadamente no que concerne à produção textual.

Os resultados do presente estudo apontam para uma relação clara entre a idade/tempo de serviço dos docentes e a vontade de mudança. Da interpretação dos dados recolhidos, através dos inquéritos, constatámos que os formandos do

PNEP foram maioritariamente docentes com mais anos de serviço, mais idade e com alguns anos de permanência no agrupamento.

Parece-nos ter havido uma motivação intrínseca individual, por um lado, e uma vontade colectiva, comum ao grupo profissional de pertença (professores do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas do Paião), por outro lado.

No nosso entender, teve também impacto o perfil da formadora residente nomeada. Trata-se de uma docente do quadro do agrupamento que desempenha cumulativamente funções de Coordenadora de Conselho de Docentes, com uma relação de proximidade muito grande com todos os docentes.

Retomando a análise dos dados do inquérito, podemos inferir que o PNEP contribuiu de forma decisiva para a formação profissional dos docentes envolvidos que adoptaram uma postura reflexiva sobre as suas próprias práticas, incrementaram o uso de estratégias explícitas do ensino da língua, a produção de materiais didácticos e a dinamização de projectos diversificados.

Os docentes consideraram o desenvolvimento da consciência fonológica e a produção textual como os domínios mais relevantes no ensino da língua, e aqueles em que mais alterações introduziram. Actualmente, a grande maioria dos docentes desenvolve nas suas aulas, de forma sistemática e progressiva, estratégias promotoras da consciência fonológica. No que se refere à dimensão textual, a visão dos professores deixou de centrar-se no produto final, passando a explicitar todo o processo da produção textual, incentivando o melhoramento e a reescrita dos textos dos alunos.

A produção de textos passou a ser encarada como uma rotina, à qual estão associadas diferentes fases, que iniciam com a definição de um plano, passam pela textualização e culminam com a revisão/melhoramento do texto produzido. Trata-se de um processo complexo, em que leitura e escrita se articulam e complementam, podendo verificar-se a revisão do texto em qualquer momento da sua produção, estando dependente da oportunidade e da vontade do escritor-leitor.

Os professores passaram a trabalhar de forma explícita as questões relacionadas com a coerência e coesão dos textos dos alunos, identificando

algumas didáticas usadas. Todos eles apontam para uma reflexão constante a partir dos escritos da criança e uma explicitação das regras fundamentais do funcionamento da língua (morfossintáticas e lexicais).

Os formandos manifestaram ainda a convicção de que o trabalho de escrita tem de ser significativo do ponto de vista do aluno, com identificação do objectivo e do destinatário, diversificação das situações e do tipo de escritos e a criação de circuitos pedagógicos que promovam e divulguem os textos das crianças. Estes precisam ser partilhados com a turma, com a escola ou, mesmo, difundidos no agrupamento e comunidade em geral, por exemplo através da construção e edição do jornal escolar.

Com o PNEP, em articulação com o projecto “Livros Andantes”, foram dinamizados espaços de leitura nas salas de aula e organizados espaços de apoio e incentivo à escrita. Nesse âmbito, destacamos o projecto de escrita a longo termo “Escrita de mão em mão” que ultrapassou as fronteiras da sala de aula, envolvendo diferentes parceiros, na intenção conjunta de construir histórias.

Neste sentido, realçamos a valorização da escrita colaborativa, por facultar a troca de opiniões, o confronto e a explicitação de ideias, conduzindo os alunos a uma reflexão permanente sobre o acto de escrever e, consequentemente, à compreensão, integração e aplicação de regras subjacentes ao bom domínio e uso do Português.

Assim, no que concerne à produção textual, os professores parecem optar preferencialmente pelo trabalho colectivo e a pares. Referem, com alguma frequência, o recurso ao trabalho individual. No entanto, verifica-se algum constrangimento no recurso à modalidade “ateliês autónomos”, não obstante esta modalidade promover a autonomia da criança e potenciar a sua auto-estima.

Os docentes revelaram a sua envolvência em diversos projectos inovadores, concretizados na turma, na escola e na comunidade, no âmbito da produção textual. Acreditamos que os professores, no geral, e os do agrupamento do Paião, não se acomodam, procuram e gostam de novos desafios, numa tentativa de corresponder às exigências da sociedade actual, em constante mudança.

Conclusões

Tal como Camps, estamos convictos de que “o uso da língua é uma actividade complexa, inscrita na urdidura social de práticas comunicativas significativas” (Lomas, org, 2003: 201).

Ao longo deste estudo verificámos que o domínio de competências da língua está condicionado por dois factores essenciais que se articulam e entrecruzam no decurso do processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, devemos considerar o contexto social a que o aluno pertence, constituindo o suporte e o ponto de partida para todas as aprendizagens. É no ambiente familiar e social próximo que o aluno adquire os primeiros conhecimentos e percepções relativos à importância e necessidade do acto de comunicar, desenvolvendo formas e tipos de discurso próprios de uma comunidade social e linguística. Por outro lado, não menos relevante, consideramos as metodologias e didácticas desenvolvidas pelo professor em contexto formal de aprendizagem, na escola que, em nosso entender, deverão potenciar e desenvolver novas formas de comunicação e de expressão oral e escrita. Acreditamos que a articulação e harmonização dos diversos saberes culturais dos alunos que constituem as turmas, ajudarão a promover aprendizagens significativas.

Partindo do binómio apresentado, retomamos a problemática que esteve na base do estudo. De facto, após observação e análise de dados, estamos agora em condições de dar resposta às questões formuladas.

Questão 1: As dificuldades assentarão no ambiente sociocultural em que a criança está inserida?

Questão 2: Estarão condicionadas pela prática docente e didácticas usadas?

Questão 3: Qual o caminho a seguir no intuito de produzir melhorias efectivas nos escritos da criança e assim formar escreventes competentes?

Feita a contextualização do agrupamento, constatámos que um número significativo das dificuldades manifestadas pelos alunos radica no ambiente

sociocultural em que estão inseridos. As famílias denotam falta de hábitos de leitura e escrita, constituindo modelos pouco estimulantes para as crianças.

Entendemos que “o ensino deve partir da realidade de cada agrupamento e dos saberes concretos dos alunos ” (Sousa e Cardoso, Eds, 2010: 11). Dessa forma, na tentativa de contrariar um suposto “fatalismo sociocultural” dos alunos, os docentes do agrupamento do Paião, mostraram ser capazes de inverter esta situação de desvantagem, dinamizando projectos variados que envolvem e aproximam a Escola/Agrupamento/Comunidade. Destacámos dois projectos no âmbito da leitura e da escrita, “Livros Andantes” e “Escrita de mão em mão”, sendo que o primeiro está a completar seis anos de idade, e tem vindo a contribuir de forma inequívoca para a criação de hábitos de leitura partilhada com as famílias. O segundo, implementado no ano lectivo de 2009/2010 veio dar o seu contributo ao nível do envolvimento de diferentes parceiros na criação de estórias. Foram dois projectos bastante gratificantes para toda a comunidade escolar que, entre outros objectivos, contribuíram para uma verdadeira motivação para actos de leitura e escrita, dotando-os de significado através de uma contextualização efectiva. Lê-se e escreve-se para comunicar, para partilhar algo com a família, com a sociedade.

Na continuidade do que foi exposto, pudémos verificar que a aquisição e domínio de competências no âmbito da escrita estão claramente condicionados pela prática docente e pelas didácticas usadas pelos professores.

Os professores do agrupamento do Paião foram de modo progressivo mudando as suas práticas pedagógicas no que concerne ao ensino do Português, nomeadamente no domínio da produção textual em análise no presente trabalho. Foi iniciada uma caminhada longa, norteadada pelos princípios veiculados pelo Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) que começa a surtir efeitos, mais evidentes, nos docentes que completaram os dois anos de formação.

Verificámos ainda que “os professores que têm mais sucesso envolvem os alunos em actividades cognitivamente desafiantes e favorecem a verbalização pelos alunos das estratégias mobilizadas na abordagem do modo escrito” (Sousa e

Cardoso, Eds, 2010: 77). Este trabalho supõe, como já foi referido, o envolvimento em projectos diversificados e o uso de estratégias e metodologias que visem o ensino explícito das regras de produção de diferentes tipologias de textos, adequando-as ao contexto e ao objectivo da comunicação.

No agrupamento a que o estudo se circunscreve, os docentes esforçam-se por envolver os alunos em situações de escrita desafiantes e prazerosas, enfatizando a aquisição de competências de escrita enquanto forma de comunicação e de expressão de conhecimentos, pensamentos e sentimentos. Temos consciência da importância da escrita como área transversal e onnipresente na escola, constituindo uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois é comumente aceite que desempenha um papel de relevo nos processos de aquisição, estruturação e expressão do conhecimento.

O PNEP constituiu uma lufada de ar fresco na formação dos professores pois proporcionou a mobilização, a actualização e o aprofundamento de temáticas relevantes no ensino da língua, articulando-as com a sua aplicação prática, concretizada em tutorias. Estas tutorias vieram proporcionar ao docente uma maior segurança na aplicação de metodologias renovadas e adaptadas às exigências actuais de uma sociedade em permanente mudança.

Este programa de formação veio também promover e/ou incentivar o trabalho em equipa entre docentes, a partilha de ideias, de material e a reflexão conjunta sobre estratégias e didácticas de ensino do Português.

Com o PNEP, o trabalho colaborativo foi introduzido e/ou intensificado como potenciador da coesão e coerência textuais. As crianças são, de forma regular e sistemática, envolvidas em situações de escrita significativas e diversificadas, em que lhes é dada oportunidade de confrontarem ideias e pontos de vista, promovendo a negociação, a explicitação e a argumentação. Desta forma, os alunos vão adquirindo, de forma gradual mas consistente, as regras morfossintácticas e lexicais inerentes ao domínio e bom uso do Português.

Na sequência do explanado, e dando resposta à terceira questão, estamos certos que o caminho a seguir está inevitavelmente relacionado com as práticas e

didácticas usadas no ensino do Português. Essas práticas devem acompanhar as mudanças que se operam no seio da sociedade, correspondendo às tendências, crenças e expectativas do indivíduo e da sociedade em que está inserido.

Assim, entendemos que só será possível uma adequação de práticas e metodologias se houver formação contínua que suporte e dê sentido ao trabalho docente. O PNEP constituiu, em nossa opinião, um modelo de formação a retomar, pelo sucesso que obteve na concretização dos objectivos propostos. Revolucionou a forma de ensinar a língua, promoveu a facilitação do processo de escrever, a valorização da escrita colaborativa e permitiu a reflexão e explicitação sobre todo o processo.

Com verdade, podemos afirmar que o PNEP produziu forte impacto no agrupamento do Paião, sendo visível uma mudança efectiva nas práticas quotidianas. Os professores aplicam os conhecimentos veiculados/adquiridos na formação, implementando na aula de Português práticas e didácticas activas que incluem a verbalização do processo de escrita pelas crianças e grande adesão a experiências e projectos inovadores. O processo de escrita é desenvolvido a partir de exercícios modulares e ensino sequencial das actividades de escrita, estando já presente uma crescente preocupação em promover circuitos pedagógicos de divulgação dos textos dos alunos. Uma modalidade ainda pouco presente no trabalho de escrita é o recurso ao ateliê autónomo de escrita. Os professores parecem não conhecer suficientemente o seu modo de funcionamento e articulação no seio da turma, manifestando algum receio no seu uso.

A partir do presente estudo, tivémos oportunidade de confirmar que não existe uma idade limite no que respeita à aprendizagem e à valorização da prática docente. No trabalho agora realizado, os professores com mais idade e mais anos de serviço foram também aqueles que se deixaram envolver de forma mais entusiástica pelo PNEP.

Estamos certos que este modelo de formação contribuiu, seguramente, para uma mudança de práticas conducentes à melhoria dos escritos da criança, potenciando a formação de escreventes mais competentes e, conseqüentemente,

mais capazes de intervir de forma activa e responsável como cidadãos de plenos direitos.

Como aspectos menos positivos da formação PNEP podemos referir o facto da formação, inicialmente com uma duração prevista de 4 a 8 anos, ter sido interrompida no corrente ano lectivo de forma abrupta. É lamentável não ter sido cumprido esse objectivo, pois pela importância de que se reveste o ensino-aprendizagem do Português, entendemos que seria fundamental o PNEP abranger a totalidade dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Terminamos com uma citação que, por abranger as diferentes perspectivas de encarar a língua e a relevância do seu domínio, subscrevemos na íntegra: “O domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001: 31).

Bibliografia

- Abrantes, P. (coord.). (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Universidade do Minho. Braga.
- Barbeiro, L. F. e Pereira, L.A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. 1ª edição, Ministério da Educação. Lisboa.
- Barbeiro, L. F. et al. (2007). *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. 1ª edição, Ministério da Educação. Lisboa.
- Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. 1ª edição, Editorial Presença. Lisboa.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Eco, U. (2009). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. 15ª edição, Editorial Presença. Lisboa.
- Héberd, M. L. et al. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Héberd, M. L. (1996). *Pesquisa em Educação*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Lomas, C. (org) (2003). *O valor das palavras: Falar, Ler e Escrever nas aulas*. 1ª edição, ASA Editores. Porto.

- Martins, M. A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Martins, M. A. e Neves, M. C. (2000). *Descobrendo a Linguagem Escrita – Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. 2ª edição, Escolar Editora. Lisboa.
- Pereira, L. A. e Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1º ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores. Porto.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora. Porto.
- Pires, M. A. (2002). *Escrever, um acto de aprendizagem*. 1ª edição, Ministério da Educação. Lisboa.
- Provas de Aferição, 1º ciclo – Língua Portuguesa, Relatório (2010). Ministério da Educação – GAVE
- Rebelo, D. et al. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação – dgidc. Lisboa.
- Rodrigues, S. V. (org.) (2007). *Projectos de Escrita*. 1ª edição, Edições ASA. Lisboa.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperativa de texto*. Porto Editora. Porto.
- Sim-Sim, I. et al. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação. DEB. Lisboa.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. ASA Editores. Porto.

Sim-Sim, I. et al. (2006). *Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa.

Sim-Sim, I. et al. (2009). *Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo do Ensino Básico – Relatório Nacional, 2007/2008*. Ministério da Educação. Lisboa.

Sousa, O. e Cardoso, A. (Eds) (2008). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. 1ª edição, Alameda das Cores. Lisboa.

Sousa, O. e Cardoso, A. (Eds) (2010). *Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didácticos*. Edições Colibri. Lisboa.

Referências electrónicas:

Camps, A. *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita*. Universitat Autònoma Barcelona. Acedido em 18 de Janeiro de 2011.
[http://www.eseb.ipbeja.pt/sameiro/Didactica da escrita Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressao escrita](http://www.eseb.ipbeja.pt/sameiro/Didactica_da_escrita_Pontos_de_vista_sobre_o_ensino-aprendizagem_da_expressao_escrita)

Carvalho, J. e Pimenta, J. (2005). *Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido*. Universidade do Minho. In “Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia” Acedido em: 18 de Janeiro de 2011.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5495>

Dicionário Terminológico. Acedido em: 18 de Janeiro de 2011.
<http://dt.dgidec.minedu.pt/> http

Inspecção-Geral da Educação (2010). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório de escola – Agrupamento de Escolas de Paião (Figueira da Foz)*. Sítio da IGE. Acedido em: 18 de Janeiro de 2011
[http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE 2010 DRC/AEE 10 Ag Paiao R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2010_DRC/AEE_10_Ag_Paiao_R.pdf)

Matos, J. *Escrita Criativa*. Acedido em 18 de Janeiro de 2011.
[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/95/Cad 2EscritaCriativa.pdf?se quence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/95/Cad_2EscritaCriativa.pdf?se_quence=1)

Melo, L. e Ximenes, S. *Desenvolvimento, Criatividade e Aprendizagem: desafios ao educador/educadora da Educação Básica*. Colégio de Aplicação – UFPE.

Acedido em 18 de Janeiro de 2011

<http://www.ufpe.br/cap/images/aplicacao/artigofeiracap%20lavinia.pdf>

Plano Nacional de Leitura. Acedido em: 18 de Janeiro de 2011

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>

Princípios Orientadores do PNEP, Programa Nacional do Ensino do Português no 1º Ciclo do Ensino Básico. Acedido em 18 de Janeiro de 2011

<http://blogs.esecs.ipleiria.pt/pnep/2007/10/16/principios-orientadores-do-pnep/>

Silva, E. *et al.* (2010) *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Acedido em 18 de Janeiro de 2011

<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/GIP-Leiturafinal%20Revisto.pdf>

Teixeira, M. *Leitura, Escrita e Gramática à luz dos normativos legais*. Acedido em 18 de Janeiro de 2011

<http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg51/06.pdf>

Legislação consultada

Despacho nº 546/2007 de 11 de Janeiro. *Diário da República nº 8/2007 – 2ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Documentos internos do Agrupamento

Livro - Escrita de mão em mão

Plano TIC “Implementação das TIC no Agrupamento”

Projecto da Biblioteca Escolar...um livro saiu do lugar

Projecto Curricular do Agrupamento

Projecto Educativo

Projecto “Escrita de mão em mão”

Projecto “Livros Andantes”, Objectivos, Sinopse

Relatório Livros Andantes (2010)

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Este inquérito destina-se a um estudo de natureza empírica desenvolvido no âmbito de uma tese de mestrado de Ensino do Português.

Tem por objectivo a recolha de informações acerca das práticas dos docentes do Agrupamento do Paião, que frequentaram a formação do PNEP.

Por pensarmos que a sua opinião é muito importante, agradecemos a resposta a todas as questões, garantindo-lhe a confidencialidade dos dados fornecidos.

Instruções de preenchimento

Assinale com **X** a resposta adequada

Secção I

Características Pessoais e Profissionais do Inquirido

1. Sexo

Feminino	Masculino

2. Idade

Menos de 30 anos	De 30 a 40	De 41 a 50	Mais de 50 anos

3. Tempo de serviço em Junho de 2010

Menos de 5 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 10 e 25 anos	Mais de 25 anos

4. Habilitações Académicas

Bacharelato	Licenciatura	Pós-Graduação	Mestrado

5. Anos de serviço, seguidos, no Agrupamento do Paião (inclua o actual)

1 ano	De 2 a 4 anos	Mais de 5 anos

6. Frequentou ou encontra-se a frequentar a formação PNEP (refira só o ano mais avançado de frequência)

1º ano	2º ano

Secção II

Opinião acerca da formação e consequências na sua prática, no ensino do português

Assinale com um **X** o seu nível de concordância em cada um dos itens, de acordo com a seguinte escala de atitudes:

Discordo totalmente (1)	Discordo parcialmente (2)	Concordo (3)	Concordo totalmente (4)
----------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

1. De que forma o PNEP contribuiu para a sua formação profissional e forma de encarar o ensino da língua?

	1	2	3	4
A. Promoveu o desenvolvimento de atitudes de reflexão sobre as práticas.				
B. Proporcionou uma melhor compreensão das dificuldades dos alunos.				
C. Constituiu um incentivo à pesquisa de novas estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem.				
D. Proporcionou a integração dos conteúdos abordados nas práticas.				
E. Incrementou a produção de materiais didácticos e de avaliação.				
F. Incentivou o uso de estratégias explícitas de ensino da língua.				
G. Promoveu a actualização científica e metodológica.				
H. Incentivou a dinamização de projectos de leitura e escrita de turma/escola/agrupamento.				
I. Promoveu o espírito de grupo, a partilha, a interajuda.				
J. Promoveu destreza e segurança nas opções/decisões didácticas.				
K. Fomentou o uso de metodologias activas (descoberta de padrões e regularidades da língua).				

2. Dos domínios trabalhados, nas oficinas temáticas, indique os que considera mais relevantes para a prática docente.

3. Considera que o PNEP provocou mudanças efectivas na sua prática docente?

Sim	Não

4. Se respondeu Sim indique alguma(s) prática(s) que alterou relativamente ao ensino do Português.

Secção III

Práticas e estratégias desenvolvidas no ensino/aprendizagem da escrita compositiva.

Assinale com um **X** o seu nível de concordância em cada um dos itens, de acordo com a seguinte escala de atitudes:

Discordo totalmente (1)	Discordo parcialmente (2)	Concordo (3)	Concordo totalmente (4)
----------------------------	------------------------------	-----------------	----------------------------

1. O que mudou na prática após a frequência da formação PNEP?

	1	2	3	4
A. A visão que o professor tem sobre o processo científico da produção textual.				
B. A importância dada às diferentes fases do processo de escrita: planificação, textualização e revisão/ melhoramento.				
C. Valorização da escrita colaborativa, promovendo a componente metadiscursiva através da reflexão e explicitação.				
D. Ensino de textos de géneros diversificados (narrativo, poético, informativo, instrucional, argumentativo...)				
E. Confronto da produção textual das crianças, através do debate e negociação.				
F. Incentivo do melhoramento contínuo do texto, através da adequação aos objectivos e finalidades.				
G. Diversificação das situações, metodologias e objectivos de escrita.				
H. Organização e dinamização de espaços de apoio à escrita.				

2. Que estratégias/metodologias considera mais eficazes no ensino/aprendizagem da produção textual?

	1	2	3	4
A. Utilização da escrita colaborativa.				
B. Mobilização de conhecimentos prévios e pesquisa de informação complementar.				
C. Articulação com a produção de textos de outras áreas disciplinares. (Estudo do Meio, por exemplo)				
D. Definição da função do texto e dos objectivos a perseguir.				
E. Elaboração de planos que projectem a organização do texto (enumeração de tópicos a abordar de forma hierarquizada).				
F. Partilha e reflexão dos textos dos alunos.				
G. Questionamento, explicitação, confronto de ideias sobre o texto.				
H. Resolução de problemas ao nível da coerência e coesão dos textos.				
I. Reescrita do texto (suprimir, permutar, substituir, acrescentar).				
J. Interiorização de rotinas, inerentes ao processo de escrita.				

3. Que didácticas usa no controlo da coesão e da coerência da produção textual?

	1	2	3	4
A. Desenvolve regras de construção frásica.				
B. Promove a organização do texto em parágrafos.				
C. Promove o enriquecimento vocabular.				
D. Explicita critérios de coesão: adições, supressões, substituições, deslocamentos e transformações.				
E. Incentiva o uso de conectores.				
F. Promove o uso de frases complexas (coordenadas, subordinadas...)				
G. Explicita regras morfológicas e sintáticas.				
H. Desenvolve um trabalho consciente e reflexivo sobre ortografia, pontuação...				
I. Explicita regras de coerência, nomeadamente através da sequência temporal e sucessão dos acontecimentos.				
J. Promove a aquisição de regras de pronominalização, de adjectivação...				
K. Torna consciente a concordância sujeito/verbo.				

4. Questões de ordem didáctica favoráveis ao desenvolvimento da competência textual dos alunos (indique o grau de relevância que atribui a cada uma)

	1	2	3	4
A. Dar sentido à escrita (dar a conhecer o objectivo e o destinatário).				
B. Escrever sobre temas reais e próximos.				
C. Diversificar as situações de escrita e o tipo de escritos.				
D. Trabalhar a reescrita e o aperfeiçoamento de textos em interacção, num clima de cooperação e interajuda.				
E. Construir guiões, a partir de padrões de revisão/correção utilizados na turma.				
F. Desenvolver exercícios modulares e o ensino sequencial das actividades de escrita.				
G. Organizar/dinamizar espaços de apoio à escrita.				
H. Criar circuitos pedagógicos de divulgação dos textos (jornal escolar, jornal de parede, livros, brochuras...)				
I. Dinamização de projectos de escrita a médio e longo prazo, com diferentes parceiros (pais, inter-escolas...)				

J. Organização do trabalho de escrita:				
Individual				
A pares				
Ateliês autónomos				
Grande grupo (colectivo)				

5. Durante e/ou após a frequência da formação do PNEP, envolveu-se em alguma experiência ou projecto que considere inovador, no âmbito da produção textual?

Sim	Não

6. Se respondeu Sim, enumere essa(s) experiência(s) de boas práticas relativamente ao desenvolvimento de competências de produção textual.

Obrigado pela sua colaboração!